

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

HELOÍSA MARIA DE MORAIS GIANNICHI

**OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

GUARULHOS

2019

HELOISA MARIA DE MORAIS GIANNICHI

**OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientação: Prof.^a Dra. Magali Aparecida Silvestre

GUARULHOS

2019

HELOÍSA MARIA DE MORAIS GIANNICHI

**OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de São Paulo
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.
Área de concentração: Educação

Aprovação: ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Magali Aparecida Silvestre (orientadora)
Universidade Federal de São Paulo - *Campus* Guarulhos

Prof.^a Dr.^a. Silvana Stremel
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a. Marieta Gouvea de Oliveira Pena Universidade Federal de São Paulo – Campus
Guarulhos

Prof. Dr. Rodnei Pereira
Universidade Paulista - UNIP

À minha família, amigos e professores que me incentivaram e, de alguma forma, me inspiraram.

A todos os envolvidos nessa pesquisa que contribuíram com suas experiências para que se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

À vida, presente que me faz sentir essa alegria imensa por mais essa conquista. Às experiências que já vivi e que constituem minha trajetória.

À minha orientadora, professora Dra. Magali Aparecida Silvestre, por ter aceitado me guiar nesse processo penoso, porém de grande satisfação. Agradeço toda a paciência e por compartilhar sua sabedoria com tanta generosidade. Suas intervenções e orientações foram inspiradoras, tanto para minha pesquisa como para a construção da minha identidade profissional.

Às professoras da banca, Dra. Marieta Gouvêa de Oliveira Penna e Dra. Silvana Stremel, por toda generosidade e rigorosidade nos apontamentos que fizeram no momento da qualificação.

Ao professor Dr. Rodnei Pereira por ter aceitado participar desse processo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo e a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer. Agradeço por terem me oferecido a oportunidade de ingressar em um curso de mestrado diferenciado e com significativa militância em prol da escola pública.

A toda equipe da Divisão Pedagógica da Diretoria Regional da Freguesia do Ó/Brasilândia, em especial Daniela Memoli e Juliana Nagahama, por todo apoio, disponibilidade e acolhida nesse processo. Agradeço ainda, de maneira muito especial, às seis Coordenadoras Pedagógicas que entrevistei. O trabalho e experiência dessas profissionais ampliou meu olhar sobre os Ciclos de Aprendizagem e sobre o currículo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

À minha família, mãe Maria Eli, irmã Marta e marido Mario, com vocês a jornada tornou-se mais leve, divertida e segura. Obrigada por compreenderem minhas ausências, por me ajudarem em tudo que fosse possível e por não me deixarem desistir.

Aos meus amigos queridos, em especial à amiga que esse curso me deu, Amanda Martins Amaro, seu carinho, experiência e força me encorajam e me inspiram.

Sem vocês esta conquista não seria possível.

“Uma proposta pedagógica é um caminho e não um lugar.
Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar.”
(KRAMER, 1999, p. 169)

RESUMO

GIANNICHI, Heloisa Maria de Moraes. Os Ciclos de Aprendizagem na Reorganização Curricular do Município de São Paulo. Guarulhos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

A pesquisa buscou caracterizar as alternativas que as equipes pedagógicas de uma região da cidade de São Paulo criaram para implementar os Ciclos de Aprendizagem, propostos pelo programa municipal “Mais Educação”. Para compreender a Reorganização Curricular do Ensino Fundamental que ocorreu no período de 2013 a 2016 na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, fizemos um breve relato histórico de sua inauguração, analisamos os currículos e formas de organização curricular que essa rede vivenciou e também exploramos o documento publicado pela gestão de 2013-2016 sobre a implantação dos Ciclos. Esse documento apresenta a definição da organização dos nove anos do Ensino Fundamental em três blocos: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano); Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano); Ciclo Autoral (7º ao 9º ano). Os conceitos de currículo expostos por Tomaz Tadeu da Silva (2006, 2007), Gimeno Sacristán (2017) e os conceitos de Ciclos explorados por Perrenoud (2004) e Jefferson Mainardes (2007, 2009) foram nossas principais bases teóricas. A pesquisa apresentou como objetivos específicos, conhecer os fatores intervenientes dessa reorganização curricular, analisar os diferentes conceitos de Ciclos propostos para essa cidade, caracterizar algumas formas que as equipes pedagógicas das escolas encontraram para implantar os Ciclos e estabelecer relações entre as práticas e os aportes teóricos. Para coletarmos esses dados, fizemos uso de dois tipos de instrumentos, primeiro disparamos um questionário para os Coordenadores Pedagógicos da região norte dessa cidade, depois foram realizadas entrevistas com seis deles com o intuito de compreendermos os caminhos e desafios que encontraram para concretizar essa proposta curricular. A análise desses dados foi feita essencialmente por meio de uma abordagem qualitativa. As informações advindas da análise desses dados nos revelaram que as escolas, dentro de suas possibilidades, estão em processo de implementação dos Ciclos de Aprendizagem. Os Coordenadores Pedagógicos possuem muitas dúvidas sobre como reorganizar o currículo dessa forma e os grandes obstáculos que encontram para a implementação são a falta de formação, descontinuidade das propostas e as formas de organizar os espaços e os tempos.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem; Currículo; Ensino Fundamental; Coordenador Pedagógico; Escola Pública.

ABSTRACT

This research sought to characterize the alternatives the pedagogical staff of a region of the city of São Paulo created to implement the so called “Learning Cycles”, proposed by a municipal program "Mais Educação". The overarching aim of this research was to understand the reorganization of the elementary education curriculum that occurred from 2013 to 2016 in the Municipal Schools of São Paulo. To achieve such aim, first we made a brief historical report of its inauguration. Then we analyzed the curricula and forms of curricular organization that municipal schools have experienced. Finally, we explored the document published by the management of 2013-2016 on the implementation of the learning cycles. This document presents the definition of the organization of nine years of elementary education in three modules: Literacy cycle (1st to 3rd year); Interdisciplinary Cycle (4th to 6th year); Authorship cycle (7th to 9th grade). To compose our theoretical background, we used the concepts of curriculum developed by Tomaz Tadeu da Silva (2006, 2007), Gimeno Sacristán (2017) and the concepts of cycles explored by Perrenoud (2004) and Jefferson Mainardes (2007, 2009). As specific objectives, this research sought to know the factors that intervened this curricular reorganization, to analyze the different concepts cycles proposed in the municipal context, and to describe ways that the pedagogical staff of schools have found to implement the cycles and establish relationships between practices and theoretical contributions. To collect these data, we first gave a questionnaire to be answered the pedagogical coordinators of the northern region Sao Paulo. Second, we conducted interviews with six of them to understand the paths and challenges they have found to accomplish this curricular proposal. The analysis of these data followed a qualitative approach. Our analysis revealed that the schools, according to their possibilities, are in the process of implementing the learning cycles, but the pedagogical staff still perceive many obstacles and have many doubts about how to reorganize the curriculum according to what is demanded by the learning cycles.

Key-words: Learning Cycles; Curriculum; Elementary School; Pedagogical Coordinator; Public School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro de Educação Unificados

CPs – Coordenadores Pedagógicos

DIPED – Divisão Pedagógica

DOT-P – Divisão de Orientação Técnico- Pedagógico

DRE – Diretoria Regional de Ensino

DRE FB – Diretoria Regional de Ensino Freguesia do Ó/Brasilândia

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FUND I – Fundamental I

FUND II – Fundamental II

HA – Hora Atividade

HC – Horário Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Base

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Projeto Especial de Ação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIC – Programa Intensivo de Ciclo

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCA – Trabalho Colaborativo Autoral

UE – Unidade Escolar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Levantamento de Pesquisas | 23 |
| Quadro 2 – Pesquisas Encontradas | 25 |
| Quadro 3 – Pesquisas Seleccionadas | 27 |
| Quadro 4 – A Regulamentação Legal do Ensino Público | 37 |
| Quadro 5 – Expansão da RMESP | 44 |
| Gráfico 1 – Tempo que atua na RMESP | 98 |
| Gráfico 2 – Tempo que atua como Coordenadora Pedagógica | 99 |
| Gráfico 3 – Qual é sua situação funcional? | 100 |
| Gráfico 4 – Qual foi sua primeira graduação? | 101 |
| Gráfico 5 – Possui pós-graduação? | 102 |
| Gráfico 6 – Estava na coordenação em 2013, quando iniciou a reorganização curricular do Programa Mais Educação? | 102 |
| Gráfico 7 – Participou de alguma formação sobre o novo Programa, além dos encontros mensais para coordenadores pedagógicos? | 103 |
| Gráfico 8 – Sua escola está organizada em Ciclos? | 104 |
| Gráfico 9 – Os documentos publicados de 2013 a 2016, explicam e orientam como deve ser a organização do currículo e a implantação dos Ciclos de Aprendizagem? | 105 |
| Gráfico 10 – Os Ciclos de Aprendizagem representam uma mudança de nomenclatura, não implicou em uma transformação da escola? | 106 |
| Gráfico 11 – Reorganizar o Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem contribui para a melhoria da qualidade na educação? | 107 |
| Gráfico 12 – Você acredita que esse proposta é viável para nossa rede? | 108 |
| Quadro 6 - Participantes da entrevista | 112 |
| Quadro 7 – Distribuição dos Ciclos por turnos na U.E. | 123 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2. PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS COM O TEMA CICLOS DE APRENDIZAGEM. | 21 |
| 3. MARCO HISTÓRICO – A REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO | 33 |
| 3.1 A RELAÇÃO: BRASIL - CIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO | 33 |
| 3.2 A PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO- DE 1930 A 1986 | 39 |
| 3.3 A EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO EM FOCO..... | 40 |
| 3.3.1 A Rede Municipal de Ensino de São Paulo em números..... | 43 |
| 4. A TRAJETÓRIA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (1989-atual) | 47 |
| 4.1 OS SIGNIFICADOS PARA CURRÍCULO | 48 |
| 4.2 CICLO DE POLÍTICAS – PARA ENTENDER AS INTENCIONALIDADES DOS CURRÍCULOS | 55 |
| 4.3 GESTÕES PAULISTANAS E SUAS PROPOSTAS CURRICULARES | 58 |
| 4.3.1 O período de 1989-1992- Gestão Luiza Erundina | 58 |
| 4.3.2 O período de 1993 a 2000 – Gestão Paulo Maluf e Celso Pitta | 62 |
| 4.3.3 O período de 2001 a 2004 – Gestão Marta Suplicy | 63 |
| 4.3.4 O período de 2005 a 2012 – José Serra e Gilberto Kassab | 64 |
| 4.3.5 O período de 2013 a 2016 – Gestão Fernando Haddad | 66 |
| 4.3.6 O período de 2017 – atual – Gestão João Dória Jr. e Bruno Covas..... | 68 |
| 5. CICLOS DE APRENDIZAGEM – O FOCO DA INVESTIGAÇÃO | 71 |
| 5.1 OS CICLOS DE APRENDIZAGEM VOLTARAM PARA RMESP..... | 75 |
| 5.2 RELAÇÕES ENTRE OS CICLOS DE APRENDIZAGEM DA RMESP E A CONCEPÇÃO TEÓRICA..... | 80 |
| 6. OS CAMINHOS DA PESQUISA..... | 84 |

| | |
|---|--------------------------------------|
| 6.1 OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS | 90 |
| 6.1.1 – Os Coordenadores Pedagógicos – Sujeitos da Pesquisa | 94 |
| 7. A PERCEPÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA FREGUESIA DO Ó/ BRASILÂNDIA SOBRE OS CICLOS DE APRENDIZAGEM – ANÁLISE DA PESQUISA. | 97 |
| 7.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS | 97 |
| 7.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS | 111 |
| 7.2.1 Trajetórias das Coordenadoras Pedagógicas | 112 |
| 7.2.2 Como as Coordenadoras Pedagógicas Compreendem os Ciclos de Aprendizagem..... | 115 |
| 7.2.3 Desdobramentos dos Ciclos nas Unidades Escolares | 122 |
| 7.2.4 Formação Inicial e Continuada dos Professores (PEA) e o Planejamento..... | 131 |
| 7.2.5 Obstáculos para a Implementação dos Ciclos de Aprendizagem | 134 |
| 7.2.5.1 Obstáculo – Tempo e Espaço | 134 |
| 7.2.5.2 – Obstáculo – Processos Formativos | 135 |
| 7.2.5.3 Obstáculo- Descontinuidade..... | 137 |
| 7.2.5.4 – Obstáculo – condições de trabalho | 137 |
| 7.2.6 Sugestões para implantações dos Ciclos de Aprendizagem..... | 139 |
| 7.2.7 Resultados da investigação | 141 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 145 |
| REFERÊNCIAS | 151 |
| ANEXO..... | 157 |
| ANEXO I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 157 |
| Apêndice I: Questionário | 161 |
| Apêndice II: Roteiro de Entrevistas | 163 |
| Apêndice III: Entrevistas Transcritas..... | Erro! Indicador não definido. |

1. INTRODUÇÃO

Na cidade de São Paulo, em 2013, com a posse do prefeito Fernando Haddad (Ex-Ministro da Educação, 2005 a 2012), foi iniciada mais uma reorganização do currículo da rede municipal de ensino. Esse movimento foi intitulado *Programa Mais Educação São Paulo* inspirado no “Programa Mais Educação” realizado em âmbito nacional.

O programa municipal teve como marco a publicação do documento “*Programa Mais Educação São Paulo- subsídios para implantação*” que chegou às unidades escolares de Ensino Fundamental no início de 2014, ano em que, efetivamente, as mudanças começaram. Esta proposta reúne diferentes alterações para a organização escolar, tais como: a reorganização do Ensino Fundamental em três ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral); a atualização das expectativas de aprendizagem (criadas pela gestão anterior), culminando nos direitos de aprendizagem; a docência compartilhada no Ciclo Interdisciplinar; o trabalho colaborativo autoral no Ciclo Autoral; entre outras mudanças, visando à garantia de dois eixos centrais do *Programa Mais Educação São Paulo*: qualidade e gestão. (SÃO PAULO, 2014).

O Programa se pautou na perspectiva de construção democrática defendida por Paulo Freire (SÃO PAULO, 2014). Para Freire (2005) a política pública, quando criada pela comunidade que irá usufruí-la, tem mais chances de se configurar como uma melhoria na vida dos cidadãos. Vivenciar a construção de uma política pública como estudante, como professora e como diretora de escola, foi uma das motivações para a realização de uma pesquisa sobre o tema Ciclos de Aprendizagem.

Ingressei na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) em 2010, recém-graduada em Pedagogia, possuía o diploma do Ensino Médio Técnico em Magistério e atuava há 4 anos em uma escola particular. Por três anos fui professora tanto na rede pública municipal, como na rede particular de ensino, situação de grande parte dos colegas de profissão. Em 2014, optei por atuar apenas na rede pública. Nesse ano, participei de diferentes projetos, colaborando com a escola em que atuava, buscando autoformação por meio dos muitos cursos promovidos pela RMESP. Um deles foi a

formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um curso exclusivo para professoras(es) do Ciclo de Alfabetização.

Em 2015 fui convidada pela equipe gestora da escola em que atuava, a ser professora da Docência Compartilhada, projeto específico para o Ciclo Interdisciplinar. Foi nesse ano que comecei a me interessar pela política curricular de Ciclos de Aprendizagem, pois comecei perceber o quanto a presença de uma pedagoga entre os professores especialistas de área facilitava a aprendizagem dos estudantes do 6º ano, porque além de ser mais uma professora na sala para auxiliar a turma nas atividades e nessa transição, há o estabelecimento de parceria entre os dois profissionais que atuam nesse espaço, há o desenvolvimento de um projeto didático. Os projetos que desenvolvíamos com o 6º ano ganhou notoriedade em nossa região, então eu fui convidada pelos membros da Divisão Pedagógica (núcleo de formação para os servidores da educação) para participar da escrita do documento que iria conter os direitos de aprendizagem para o Ciclo Interdisciplinar e Autoral e em seguida para ser professora parceira na formação dos demais professores da região que minha escola estava situada. Participar da escrita do texto de um documento curricular e do início da sua implantação, foi uma experiência enriquecedora para minha constituição profissional. Foram estas experiências que me fizeram perceber que eu queria aprender mais sobre os Ciclos de Aprendizagem e verificar seus desdobramentos em outras realidades.

Ao longo desse curso e da escrita desse documento, pude perceber o quanto era necessário aprofundar os estudos sobre essa forma de organização do ensino. Muitas dúvidas sobre como organizar e como implementar os Ciclos de Aprendizagem surgiram nos encontros desse grupo de trabalho para elaboração desse documento curricular, mas o documento publicado não abordou essas questões. Esta foi mais uma motivação para a realização dessa pesquisa.

A partir dessas vivências e observações, algumas questões foram levantadas e nortearam esse estudo: qual foi a forma institucional que a Rede Municipal de São Paulo (RMESP) escolheu, em 2013, para implementar os Ciclos de Aprendizagem? Quais são as características da organização curricular por meio dos Ciclos de Aprendizagem? Quais alterações as equipes pedagógicas das unidades escolares fizeram em suas rotinas para

implantar os Ciclos? Essa mudança, na visão dos coordenadores, foi apenas uma alteração de nomenclatura ou realmente rompeu com a lógica da seriação? Pesquisar e nos aproximar de possíveis respostas para essas questões pode agregar conhecimento aos estudos que envolvem Currículo e Ciclos de Aprendizagem, pois como afirma Mainardes (2009, p. 95), apesar de haver, a partir de 2000, muitas pesquisas sobre os Ciclos de Aprendizagem, ainda faltam pesquisas que abordem as diferentes concepções de Ciclos no país e como eles têm sido implementados.

Para agregar a essas pesquisas, optamos por investigar como os Ciclos de Aprendizagem foram implementados em algumas escolas de Ensino Fundamental na região Freguesia do Ó/ Brasilândia, do município de São Paulo, a partir da reorganização curricular.

Para desenvolver a pesquisa, indicamos o seguinte objetivo geral: caracterizar as alternativas possíveis que as unidades escolares da região Freguesia do Ó/Brasilândia da RMESP criaram para implementar os Ciclos de Aprendizagem propostos pela Reorganização Curricular de 2013. E os seguintes objetivos específicos: a) conhecer os fatores intervenientes da reorganização curricular da RMESP; b) indicar os diferentes conceitos de Ciclos propostos para essa cidade; c) estabelecer relações entre: as formas que os coordenadores pedagógicos da região Freguesia do Ó/ Brasilândia encontraram para implementar os Ciclos; os aportes teóricos que se manifestaram nas práticas desenvolvidas e a normativa de implantação da RMESP. O início dessa pesquisa é marcado por essa introdução, que apresenta as motivações pessoais da pesquisadora, bem como as opções teóricas e metodológicas usadas. Em seguida são apresentados os capítulos teóricos.

O segundo capítulo apresenta o mapeamento de teses e dissertações encontradas em plataformas de pesquisas acadêmicas, que abordam currículos para o Ensino Fundamental organizados em Ciclos de Aprendizagem. Foram encontradas quatro pesquisas com essas características realizadas na RMESP. Os percursos e resultados dessas pesquisas colaboraram com as opções teóricas e metodológicas adotadas e com os dados a serem analisados nessa pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta um breve relato histórico sobre a origem da RMESP, seus percalços, líderes, ações, avanços e desafios. Fez-se necessário esse resgate, pois nenhuma ação política é a-histórica e as ações políticas que enfrentamos hoje são consequências de ações passadas. Para realizar essa parte da pesquisa, contamos, principalmente, com a colaboração das obras de autoras como Sposito (2001) e Marcílio (2014).

Em seguida, foram abordados os currículos que essa rede vivenciou nas últimas sete gestões e algumas das lacunas ocasionadas por essas descontinuidades de políticas educacionais. Para fazer essa retrospectiva de currículos paulistanos, foi feito uso de pesquisas de autores como Mantovan (2016), Barbosa e Moll (1995), Cortella (1992), Freire (2005), além da análise de diversos documentos e portarias publicadas em cada gestão estudada. Nesse capítulo também apresentamos brevemente a abordagem de Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992, 2016) traduzido e utilizado para o contexto brasileiro por Jefferson Mainardes (2006, 2007, 2009 e 2011).

O quinto capítulo, apresenta a concepção da reorganização curricular proposta pelo Programa “*Mais Educação São Paulo*” e a concepção de Ciclos de Aprendizagem defendida pela equipe da gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016). Nessa seção, define-se o conceito de Ciclos de Aprendizagem que nos embasa, faz-se a diferenciação desse conceito das demais propostas de Ciclos e explicam-se suas especificidades à luz das obras de autores como Arroyo (2013), Mainardes (2007), Stremel (2011), Barretto e Mitrulis (2001), Alavarse (2002) e Perrenoud (2004).

No capítulo seis, apresentamos a metodologia e a justificativa de escolha dos Coordenadores Pedagógicos como sujeitos da nossa pesquisa. Trata-se de uma estudo qualitativo e explicativo (GIL, 2002). Qualitativo e explicativo porque busca mostrar os fatores que incidiram na reorganização curricular da rede municipal de São Paulo, os conceitos presentes na proposta, como ela foi recebida nas escolas e como tem se tornado viva nas unidades escolares. A escolha desse tipo de pesquisa se justifica, pois esse estudo se propôs: caracterizar as alternativas possíveis que as unidades escolares da região Freguesia do Ó/Brasilândia da RMESP criaram para implementar os Ciclos de Aprendizagem propostos pela Reorganização Curricular de 2013.

Para desenvolver a pesquisa de campo e obtermos informações sobre as diversas formas que as equipes pedagógicas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) puderam fazer para implementar os Ciclos de Aprendizagem, optamos por usar dois procedimentos: questionários, distribuídos a coordenadores de trinta e oito (38) Unidades Escolares (UEs) e entrevistas realizadas com as Coordenadoras Pedagógicas de seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) dessa região.

O modo de organização dos dados e suas análises estão presentes no capítulo 7. Elencamos como referência base a proposta por Creswell (2010). A estratégia que melhor se encaixou para essa pesquisa, em nossa percepção, foi a de métodos mistos sequenciais, visto que partimos de um questionário com perguntas fechadas, que foi analisado de forma quantitativa, desse modo buscamos padrões entre as respostas. Ainda propusemos entrevistas com roteiro semiestruturado, que foram analisadas e interpretadas qualitativamente, usando a técnica de análise de conteúdo.

Esse processo metodológico reforça nossa justificativa, visto que se propõe a analisar a mudança na perspectiva curricular por meio de Ciclos de Aprendizagem. Nesse sentido, estabelece diálogo com Mainardes e Stremel (2012) no que tange a olhar para os ciclos de modo mais amplo, para além da reprovação e avaliação. Os Ciclos implicam uma mudança profunda no currículo e no modelo educacional da sociedade.

Nossa pesquisa ainda se alinha aos conceitos Freirianos, visto que o renomado autor tem grande influência na reorganização curricular da RMESP, visto que foi Secretário de Educação dessa rede nos períodos 1989 a 1991, momento em que encabeçou uma tentativa de reorganização curricular em ciclos.

Esse autor compreende que educar exige reflexão crítica:

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2002, p. 18)

Portanto, ao pesquisar e analisar a realidade da rede, seus diferentes universos, seu contexto educativo, passamos de uma “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica”, ou seja, ao pensar criticamente sobre a minha prática é que é possível transformá-la. Com essa transformação de curiosidade em ciência, espero contribuir com

a rede como uma profissional mais crítica, mais consciente do meu papel e consequentemente mais munida de aportes teóricos e científicos.

2. PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS COM O TEMA CICLOS DE APRENDIZAGEM.

Os estudos sobre Ciclos de Aprendizagem são explorados no país desde os anos 20 e “ganham mais notoriedade nos anos 50”, como afirmam Barretto e Mitrulis (2001, p. 103). Durante décadas foram pensadas em diversas alternativas para diminuir os índices de retenção presentes no país. Dessa problemática surge a ideia de repensar os tempos da escola.

Segundo Stremel (2013, p.812) essa modalidade tem origem na Reforma da Educação Primária Francesa em 1989 e na década de 90 começa a ser difundida em outros países.

Na década de 90, Paulo Freire foi secretário da educação na RMESP, implementou os Ciclos de Aprendizagem e propôs que essa reorganização fosse “um outro jeito de se fazer escola”. Essa ação foi um marco para a expansão dessa alternativa (AGUIAR, 2012, p. 20). Portanto, com o objetivo de conhecer o que estudos e pesquisas têm discutido e acumulado sobre a temática, realizamos uma revisão bibliográfica. Para tanto, foram consultadas as seguintes fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para realizar essa busca de forma mais direcionada, nossa organização teve como referencial os estudos de Stremel (2011, p.16).

A autora afirma que atualmente existem diferentes denominações para a maneira como o Ensino Fundamental pode se organizar: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos, entre outros. A autora justifica que essa variedade é possível por causa da autonomia que as redes públicas de ensino possuem para reorganizar seus currículos. Vale destacar que essa autonomia é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96: “art. 8- Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos dessa Lei”.

Iremos aprofundar nossos estudos na modalidade Ciclos de Aprendizagem, pois foi essa a opção divulgada no Programa Mais Educação São Paulo.

Isso posto, optamos, em nossas buscas nas plataformas de trabalhos acadêmicos, considerar o termo *Ciclos de Aprendizagem*.

Anteriormente, havíamos considerado como expressão chave tanto os *Ciclos de Aprendizagem* quanto as pesquisas que abordavam os *Ciclos de Formação*, tal forma de busca nos apresentou um volume muito alto de pesquisas, o que nos retirou do foco central do estudo. Então, tendo por base a análise da proposta de *Ciclos de Formação*, destacada por Lima (2002) e a proposta de *Ciclos de Aprendizagem* implementada na RMESP decidimos pela pesquisa da expressão chave *Ciclos de Aprendizagem*, principalmente pela diferença epistemológica entre elas.

Lima (2002, p. 8) esclarece que os Ciclos de Formação visam a “reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem”. A autora ainda destaca que ao implantar o Ciclo de Formação, é necessário romper com estruturas fixas de aprendizagem e de desenvolvimentos humanos, esse “é um projeto de educação que valoriza a formação global humana e que está fortemente corroborada pela pesquisa em neurociência” (LIMA, 2002, p.9). Explicaremos melhor sobre os Ciclos de Formação no quinto capítulo.

Stremel (2011, p. 17), por sua vez, explica que Ciclos de Aprendizagem “é uma modalidade menos radical” do que os Ciclos de Formação. Nessa direção, concordamos com a autora por julgarmos que para o estudo da RMESP, somente a busca por esse termo seria o mais adequada.

Retomando nossos procedimentos de busca, tentamos colocar o hífen entre a palavra-chave - “Ciclos–Aprendizagem”- como sugerem as orientações de busca na plataforma da CAPES, porém a quantidade de pesquisa não apresentou alteração relevante e continuou aparecendo pesquisas que não trataram, necessariamente, de Ciclos de Aprendizagem. O segundo passo foi refinar por pesquisas na área da Educação. Depois desse refinamento, percebemos que algumas pesquisas apareciam duas ou mais vezes na plataforma, então, foi necessário ler diversas vezes os mesmos títulos para delinear os com mais coerência nosso refinamento.

O terceiro passo, construído ao longo dessa leitura, foi contabilizar os títulos que continham pelo menos uma das palavras-chave dessa pesquisa em seus títulos, assim

foram selecionados estudos com as seguintes palavras: *Ciclos de Aprendizagem, Ensino Fundamental, Currículo*.

Ainda assim encontramos um número muito alto de pesquisas, então optamos por realizar um recorte temporal de dez anos anteriores ao início da nossa pesquisa (2007 a 2017). Fizemos essa opção, pois consideramos que esse seria um tempo acadêmico razoável para filtrarmos as produções mais recentes sobre essa temática. Esse recorte nos permitiu lapidar mais as nossas buscas, encontrando as pesquisas mais relevantes ao nosso trabalho.

O quadro abaixo retrata o quantitativo das publicações acadêmicas (dissertações e teses) encontradas nesse processo.

Quadro 1 – Levantamento de Pesquisas

| Plataforma | Busca Geral (Ciclos de Aprendizagem) | Busca pelas palavras-chave nos títulos | Busca pelo ano de defesa |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--|-----------------------------------|
| Banco de Teses e Dissertações Capes | 69.046 | 6.172 | 15 (12 dissertações e 3 teses) |
| BDTD | 57 | 19 | 8 (6 dissertações e 2 teses) |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Foram lidos, no total 6.191 títulos e entre essas pesquisas encontramos apenas 23 cujas expressões eram *Ciclos de Aprendizagem, Ensino Fundamental e Currículo* realizadas no período de 2007 a 2017.

Vale ressaltar que as pesquisas que apresentaram em seus títulos indicativos de abordar, estritamente, a relação entre os Ciclos de Aprendizagem e Avaliação/Reprovação não foram contabilizadas, pois o intuito dessa dissertação é analisar a política curricular de Ciclos como uma modalidade específica e não relacionada a questões de avaliação.

Consideramos apenas a pesquisa realizada por Márcia Jacomini (2008), intitulada “Reprovação Escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os Ciclos e a Progressão Continuada na RME de São Paulo”, no caso dessa pesquisa foi necessário lê-la para compreendermos suas especificidades e consideramos que as descobertas

realizadas nesse estudo iam além da questão da reprovação e nos auxiliaria no histórico da proposta e na definição de progressão continuada.

Esse refinamento do termo avaliação, no título, também é justificado por causa da opção deste trabalho que é aprofundar a pesquisa sobre a discussão dos Ciclos de Aprendizagem como uma política pública curricular.

Lima (2002, p.9) afirma que seria um equívoco considerar o ciclo apenas como uma modalidade para amenizar o fracasso escolar dos estudantes. Organizar a escola em ciclos é educar para além da reprovação/aprovação, “é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os estudantes”.

Apresentamos as 23 pesquisas no quadro abaixo. No quadro 2 constam os nomes dos respectivos autores, títulos, ano e instituições de defesa e tipo: Tese ou Dissertação.

Quadro 2 – Pesquisas Encontradas

| Título | Pesquisadora | Ano | Tipo | Palavras- chave |
|---|--|------|------|---|
| Falas docentes sobre a não aprendizagem escolar nos ciclos | Andréa Rosana Fetzner | 2007 | T | Ciclos; não aprendizagem; proposta pedagógica |
| A formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís e a organização do Ensino em Ciclos: uma unidade de Educação Básica em foco | Ana Paula de Albuquerque Martins | 2014 | D | Formação continuada; Prática Pedagógica Ensino em Ciclos |
| Análise do Desempenho de Escolas Públicas Cicladas e não Cicladas pertencentes ao Ensino Fundamental | Ivanete Belluci Pires de Almeida | 2009 | T | Estudo longitudinal eficiência; análise de dados; Ensino fundamental; Sistema de Ensino em Ciclos; Desempenho escolar |
| Entre Discursos e Práticas nos Ciclos de Aprendizagem | Rosimeire de Almeida Aniceto | 2011 | D | Ciclos de Aprendizagem, Representações Sociais; Práticas Discursos; Professores |
| A postura docente diante dos Ciclos de Aprendizagem | Isabela Bilecki da Cunha | 2007 | D | Ciclos; Educação Pública; Ensino Fundamental; Políticas Públicas; Trabalho Docente |
| Os Ciclos de Aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórico crítica | Isabella Fernanda Ferreira | 2013 | T | Ciclos Aprendizagem; Philippe Perrenoud; Teoria Crítica |
| A organização do Ensino em Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife (2001 a 2008) | Irenice Bezerra da Silva | 2009 | D | Política Educacional; Organização do Ensino; Ciclos de Aprendizagem |
| A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistema de Ensino: Contribuições de Paulo Freire | Denise Regina de Costa Aguiar | 2011 | D | Currículo; Ciclos Aprendizagem; Pressupostos Frerianos |
| A organização do Ensino em Ciclos na Recuperação Paralela do Sistema Municipal de Ensino de Manaus (2004-2008) – Diretrizes e Proposta Pedagógico | Márcia Guedes Egas Dutra | 2013 | D | Ciclos de Formação Humana; Organização de Ensino; Ensino Público Municipal. |
| A percepção dos pedagogos sobre a política de Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Niterói (1999-2012) | Samilly Oliveira Diniz | 2013 | D | Escola em Ciclos; Pedagogos e Pedagogia Escolar; Rede Municipal de Ensino de Niterói |
| A implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo | Rosângela Aparecida dos Reis Machado | 2016 | T | Política Educacional; Educação Básica; Ensino Fundamental de 9 anos; Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Ciclo de Políticas Públicas |
| A propostas de Reorganização de Ciclos Implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores | Jéssica Martins Mantovan | 2017 | D | Sistema de Ciclos; Progressão Continuada; Reorganização Curricular; Avaliação; Reprovação |
| Políticas de Currículo organizado em Ciclos: implicações entre conhecimento escolar e relações de poder na escola Sarã (Cuiabá- Mato Grosso) | Jucilene Oliveira de Moura | 2014 | D | Políticas de Currículos; Ciclos de Formação Humana; Escola Sarã; Ciclos de Políticas; Conhecimento Escolar |
| Os contornos da escola: espaços escolares, dificuldade de aprendizagem e organização escolar nos Ciclos | Kátia Silva Santos | 2007 | D | Dificuldade de aprendizagem; Escolas Cicladas; Ciclos de Aprendizagem. |
| Escola Ciclada em Mato Grosso: Desafios e possibilidades para enfrentamento do fracasso escolar (Rondonópolis/Mato Grosso- 1998-2011) | Silvia Maria Cavalcante Silva Bezerra | 2013 | D | Escola Ciclada; Fracasso escolar; Política de Ciclos em Mato Grosso; Alfabetização; Avaliação |
| Política curricular de Ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT) | Érika Virgílio Rodrigues da Cunha | 2015 | T | Currículo; Ensino Fundamental; Reformas Educacionais. |
| Reprovação Escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os Ciclos e a Progressão Continuada na RME de São Paulo | Márcia Aparecida Jacomini | 2008 | T | Políticas Educacionais; Ciclos; Progressão Continuada, Reprovação; Pais; Alunos |
| Uso da estratégia “ensinar ao redor do Ciclo de Aprendizagem de David Kolb” em associação com o instrumento de resposta interativa (clikers) como instrumento em biologia para o Ensino Médio | Ana Carolina da Silva Antunes Carvalho | 2017 | T | Dimensões culturais de Hofstede; Ensinar ao redor do Ciclo de Aprendizagem de David Kolb; Estilos de Aprendizagem. |
| A política do Ciclo de Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir dos Ciclos de Políticas | Anuska Andreia de Sousa Silva | 2017 | T | Política Educacionais; Abordagem do Ciclo de Políticas; ensino Fundamental; Ciclos de Aprendizagem; Salvador |
| Gestão Escola: desafios na implantação dos Ciclos | Débora Dias Gomes da Silva | 2013 | D | Gestão escolar; Implementação de Ciclos; Democratização |
| As condições de trabalho docente e os ciclos: de aprendizagem e de formação humana no contexto de Vitória da Conquista (BA) (2000-2010) | Vanessa Cristina Meneses Fernandes | 2016 | D | Condições de trabalho docente; Ciclos de Aprendizagem; Ciclos de formação Humana; Precarização do trabalho |
| Reorganização dos ciclos de aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo | Sandra Gomes Dumont Defendi | 2017 | D | Progressão Continuada; Ciclos de Aprendizagem; Recuperação. |
| Reorganização e o exercício da docência no Ciclo Interdisciplinar um estudo de duas escolas da Rede Municipal de São Paulo em 2014. | Rafaela de Barros Souza | 2016 | D | Políticas Curriculares; Organização por Ciclos; Ensino Municipal de São Paulo; Cultura Escolar. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Do total de 23 teses e dissertações, 08 apresentam estudos relacionados com a implantação dos Ciclos em outras cidades, tais como: Vitória da Conquista (BA), Niterói

(RJ), Manaus (AM), Rondonópolis (MT) (duas pesquisas), Cuiabá (MT), Recife (PE), São Luís (MA).

Os resumos das outras 15 pesquisas foram lidos e optamos por considerar o fator tempo para utilizarmos, na íntegra, os dados mais recentes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Após mais essa etapa, selecionamos quatro pesquisas (3 dissertações e 1 tese). Essas foram realizadas em 2016 e em 2017 e abordam especificamente os Ciclos de Aprendizagem na RMESP, ou seja, essas 4 pesquisas têm o mesmo objeto de estudo que a nossa que é compreender como que os Ciclos de Aprendizagem foram implementados nessa rede, verificando suas características e percepções dos profissionais das Unidades Escolares envolvidos nesse processo. Também vale ressaltar que, duas delas são originárias da mesma instituição de ensino que essa pesquisa, esse fator não foi um critério de refinamento, mas sim uma coincidência. Acreditamos ser interessante divulgar o trabalho de nosso próprio território.

Outro ponto comum, descoberto na leitura completa dessas pesquisas, é que as quatro pesquisadoras e a autora do presente trabalho são servidoras da referida rede de ensino, portanto são profissionais buscando compreender as especificidades de seus locais de trabalho para, com a pesquisa acadêmica, contribuir com a escola pública.

As quatro pesquisas selecionadas foram lidas na íntegra. Esse processo foi significativo para a construção desse novo estudo que aborda os Ciclos de Aprendizagem como uma política pública curricular na RMESP. As quatro pesquisas foram:

Quadro 3 – Pesquisas Seleccionadas

| Pesquisadora | Ano | Título | Tipo | Palavras-chave | Universidade |
|--------------------------------|------|---|------|---|-------------------------------------|
| Sandra Gomes Dumont Defendi | 2017 | Reorganização dos ciclos de aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo | D | Progressão Continuada- Ciclos de Aprendizagem- Recuperação- Reprovação | UNIFESP |
| Rosângela Ap. dos Reis Machado | 2016 | A implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de São Paulo | T | Política Educacional- Ensino Fundamental de 9 anos- Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Ciclos de Políticas Públicas | Uninove |
| Rafaela de Barros Souza | 2016 | Reorganização e o exercício da docência no Ciclo Interdisciplinar um estudo de duas escolas da Rede Municipal de São Paulo em 2014. | D | Políticas Curriculares- Organização por Ciclos- Ensino Municipal de São Paulo- Cultura Escolar- exercício docente | UNIFESP |
| Jéssica Martins Mantovan | 2017 | A proposta de reorganização curricular implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores | D | Sistema de Ciclos- Progressão Continuada- Reorganização Curricular- Avaliação- | Universidade Metodista de São Paulo |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Mainardes (2009, p.10) afirma que “poucos trabalhos exploram as bases e os fundamentos da política de ciclos (ou do modelo de ciclos investigado) e as concepções de estado e política educacional que estão na base dos programas investigados.”

A dissertação “Reorganização dos Ciclos de Aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma Escola Municipal de São Paulo” de Sandra Gomes Dumont Defendi de 2017, teve como objetivo “verificar como a reorganização dos ciclos de aprendizagem, ocorrida na rede das escolas públicas municipais de São Paulo em 2013 vem atendendo à finalidade da proposta que estabeleceu como meta alfabetizar todos os alunos até o final do ciclo de alfabetização” (DEFENDI, 2017, p.2).

O foco principal desse estudo foi a modalidade curricular de Ciclos, mais especificamente o Ciclo de Alfabetização, e foi desenvolvida em uma Unidade Escolar da Zona Leste da cidade. Um dos aspectos abordados foi o da retenção.

A autora utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de pesquisa. Seus sujeitos foram a equipe docente do terceiro ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental que pesquisou e a equipe gestora (Diretor de Escola, Assistente de Direção e Coordenador Pedagógico) da Unidade Escolar.

Alguns autores que foram a base teórica dessa dissertação e que também compõem nosso referencial teórico são: Mainardes (2015), Alavarse (2016/2009) e Barretto e Sousa (2005).

Segundo a pesquisadora, os sujeitos entrevistados veem os Ciclos de Aprendizagem como uma modalidade que favorece a aprendizagem dos estudantes, portanto é algo positivo para o Ensino Fundamental (DEFENDI, 2017, p.126). Os participantes dessa pesquisa não são contrários à retenção, porém acreditam que as oportunidades de revisão dos conteúdos devem ser realizadas ao longo dele, para que não haja necessidade de reprovação. A autora destaca outro questionamento de pesquisa a respeito do avanço das aprendizagens das crianças com dificuldades no Ciclo. Estes são avanços ou apenas a garantia do mínimo aceitável para avançar o Ciclo?

A tese de Rosângela Aparecida dos Reis Machado, defendida em 2016, intitulada “A implementação do ensino de 9 anos na Rede Municipal de São Paulo”, contribuiu significativamente com nosso trabalho, pois apresenta como objetivo, compreender os processos de implantação do ensino de 9 anos na referida rede. A autora fez um amplo estudo sobre a abordagem de Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball. Ela relacionou o estudo à importância dos discursos da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, encontrando o descompasso existente entre os documentos legais e a implantação do Ciclos de Aprendizagem.

Machado (2016) também apresentou um breve histórico da Secretaria Municipal de São Paulo e analisou os currículos dessa rede de 2007 (Expectativas de Aprendizagem) até 2015 (Currículo Integrador da Infância Paulistana).

Ao nos aprofundarmos na leitura de seu trabalho, um dos resultados que encontramos corresponde ao objeto principal da nossa pesquisa. Após analisar as entrevistas, Machado (2016), concluiu que para seus sujeitos, o currículo do Ensino Fundamental de 9 anos, organizados em Ciclos de Aprendizagem, não apresenta diferenças significativas comparado ao currículo seriado da organização do Ensino Fundamental de oito anos.

Outra conclusão da autora foi que:

Outras pesquisas precisam ser realizadas para ampliar a análise do processo de implementação dessa política educacional na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir de novas perspectivas e da interpretação de outros sujeitos envolvidos na prática educativa. (MACHADO, 2016, p. 144)

Nessa direção pretendemos, com esse estudo, dar continuidade às pesquisas sobre o currículo dessa Rede.

A dissertação defendida em 2016 - “Reorganização Curricular e o exercício da docência no Ciclo Interdisciplinar: um estudo de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2014” - de Rafaela de Barros Souza, apresentou muitas semelhanças com o estudo que pretendemos realizar.

A autora apresentou como objeto de pesquisa os efeitos da política curricular de reorganização do ensino, realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) no ano de 2014, na prática docente. Descreveu como um de seus objetivos específicos: “identificar como tal política foi absorvida pela escola, sob a perspectiva dos docentes que atuam no Ciclo Interdisciplinar”. Pesquisar a política curricular de reorganização do ensino no ano de 2014 é nosso ponto comum, porém nosso recorte temporal é de 2013 a 2016, até o fim do mandato do governo Haddad. Outros pontos complementares são as escolhas dos sujeitos de pesquisa da autora, os docentes do Ciclo Interdisciplinar e foco nas especificidades desse Ciclo. Já na nossa pesquisa, os sujeitos são as Coordenadoras Pedagógicas e investigamos as especificidades de implantação dos três Ciclos de Aprendizagem.

Souza (2016) também fez uso de entrevistas semiestruturadas para coletar seus dados. A escolhida para realização da sua pesquisa também foi a Região Norte, mas não especifica qual das duas Diretorias Regionais de Ensino que se encontram na Zona Norte da cidade.

O resgate histórico que faz da trajetória curricular da cidade e o estudo que fez sobre as políticas de Ciclo contribuíram para o nosso trabalho. A autora apresenta algumas contradições dessa modalidade curricular que queremos investigar, tais como:

É curioso notar que embora haja uma preocupação em defender um currículo mais integrado e uma avaliação mais voltada para a aprendizagem, há a retomada de práticas consideradas tradicionais e ultrapassadas como: boletins, notas, exames classificatórios, manutenção das avaliações externas, a maior abertura para a possibilidade de reprovação [...] Verifica-se que a organização por ciclos ainda está

presente com a política educacional, por isso se faz necessário pensar como vem sendo construída, reelaborada e impactada na prática (SOUZA, 2016, p. 62).

Essa problematização levantada pela pesquisadora nos fez atentar para um outro aspecto da implantação dos Ciclos de Aprendizagem, os documentos legais. Indagamos se essa política curricular ainda não tem seus critérios firmados o suficiente nos documentos legais para que estes realmente embasem sua implantação pelos atores das escolas. Souza (2016, p. 76) manifestou que apenas publicar documentos legais, materiais prescritivos não garantem que os currículos sejam reorganizados: “de um lado se tem os discursos e de outro a realidade das escolas, limitadas à sua capacidade, ou não, de implantar de maneira apropriada as orientações oficiais”.

A autora concluiu sua dissertação compartilhando que em 2014, na perspectiva dos docentes entrevistados, a existência de um grande descompasso entre o que os documentos legais dissertam sobre os Ciclos de Aprendizagem e o que as Unidades Escolares realmente implantaram. Souza (2016, p. 142) afirma que “há um grande distanciamento em especial no que se refere à organização dos tempos e espaços”.

Souza (2016, p. 149) ainda apresentou duas possibilidades de destino para essa reorganização curricular para 2017, ano que mudou a gestão da cidade. A sua primeira hipótese é que essa proposta curricular possa ser aprimorada e ter o seu tempo de processo de implementação respeitado e aprimorado pela nova equipe. A segunda hipótese seria a extinção da reorganização curricular e substituída por uma nova.

Essas conclusões validam a relevância de realizarmos esse estudo quatro anos após sua implementação e com a prefeitura sob nova administração.

Por fim, temos a pesquisa de Jessica Martins Mantovan, “A proposta de reorganização dos ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores”, defendida em 2017.

Essa pesquisa teve como objetivos: refletir sobre a reorganização dos ciclos no Ensino Fundamental no município de São Paulo; identificar os impactos iniciais nos cotidianos escolares, sinalizados pelos professores. Mesmo a autora tendo entrevistado quatro Coordenadoras Pedagógicas e uma representante da Diretoria Regional de Ensino,

a ênfase de seu trabalho foi dada às informações que os seis professores entrevistados trouxeram.

A autora fez uma coleta de dados para angariar informações sobre os Ciclos de Aprendizagem. Selecionou duas EMEFs, e convidou para participar da pesquisa um professor de cada Ciclo que estivesse no mínimo há cinco anos ministrando aulas nele. Desenhou sua pesquisa trazendo um histórico do currículo da rede, da implantação dos Ciclos na cidade de São Paulo e um histórico de implantação de Ciclos no Brasil. Outro foco abordado pela pesquisadora é a relação entre os Ciclos de Aprendizagem e a retenção/reprovação.

Autores como Barretto e Mitrulis (1999), Alavarse (2002) e Mainardes (2007 e 2009), foram utilizados pela pesquisadora e também são referência na nossa pesquisa.

Mantovan (2017, p.7), concluiu sua pesquisa compartilhando que de uma forma geral as equipes escolares “reagiram bem”¹ à implantação curricular. Ela afirma isto mesmo em suas análises aparecendo a seguinte fala, em ao menos dois relatos: “nós fomos apenas informados que viriam as reformas”; “veio tudo pronto de cima para baixo”.

Os pontos mais elogiados pelos participantes da pesquisa foram as características fundamentais das escolas tradicionais: boletim, notas numéricas, aumento da possibilidade de retenção. Dessa forma, a autora destaca que esses pontos da escola tradicional (boletim, notas numéricas, aumento da possibilidade de retenção), ainda permanecem como princípios estruturantes de uma educação de qualidade. Esses pontos são retomados nessa reorganização curricular.

A pesquisa se propôs a:

Contribuir com o tema e suscitar novas pesquisas para um possível aprofundamento sobre a consolidação das mudanças advindas da reorganização do ensino, considerando as propostas que podem vir com a nova administração do prefeito eleito para 2017, João Dória Jr. (MANTOVAN, 2017, p. 163).

Estamos exatamente nesse momento histórico, analisar a política de reorganização curricular de 2013 a 2016, na administração de outro prefeito e de outro partido, esse é

¹ Concluímos que a autora faz uso dessa expressão “reagiram bem” para explicitar que não houve resistência desses participantes ao receberem a informação da reorganização curricular.

um diferencial da nossa pesquisa. Outros pontos divergentes entre as quatro pesquisas mencionadas e a nossa são os sujeitos escolhidos. Optamos por coletar as informações, exclusivamente, com os Coordenadores Pedagógicos.

As quatro pesquisas apresentadas contribuíram com o aprofundamento da nossa compreensão sobre o tema investigado. Seus resultados e aportes teóricos também foram importantes para o embasamento da nossa pesquisa, principalmente, no que se refere ao resgate histórico da RMESP e aos instrumentos utilizados para a produção dos dados.

Dessa maneira, anunciamos que nossa pesquisa suprirá a necessidade de continuidade de se pesquisar sobre Ciclos de Aprendizagem, uma vez que esses estudos indicam o quão vasta é essa modalidade curricular e quantas incertezas há sobre sua implantação e consolidação como política educacional. Como já destacado anteriormente, nossa pesquisa difere-se dessas, pois vamos analisar a proposta de Ciclos em outra gestão municipal, diferente da que retomou os Ciclos de Aprendizagem. O terceiro ponto em que nossa pesquisa se difere é quanto aos sujeitos. Vamos abordar, exclusivamente, os Coordenadores Pedagógicos, pois acreditamos que esses sujeitos nos trazem a visão pedagógica da escola como um todo.

Segundo Mainardes (2009, p. 15) as pesquisas que têm como tema a política dos Ciclos de Aprendizagem é ainda um campo “rico e promissor e que pode ser ainda bastante explorado”.

Diante do exposto, apresentaremos nos próximos capítulos um breve histórico do desenvolvimento da educação na cidade de São Paulo. Pretendemos, com esse resgate, encontrar dados para compreender melhor as opções de organização curricular contemporânea.

3. MARCO HISTÓRICO – A REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Neste capítulo abordaremos o histórico e as relações da cidade de São Paulo com a educação, objetivando traçar um paralelo entre o percurso do desenvolvimento da cidade e a criação da sua RMESP, pois analisar e organizar essa trajetória contribuirá para uma melhor compreensão das características da educação da rede pública da cidade de São Paulo.

Traçaremos o trajeto histórico da cidade de São Paulo em três seções. A primeira abordará o período da fundação até 1929. A segunda seção foi construída com informações sobre o período de municipalização do governo da cidade. A terceira seção trará o histórico e as características da educação pública paulistana.

3.1 A RELAÇÃO: BRASIL - CIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO

“Uma terra mui sadia, fresca e de boas águas” (SAMPAIO, 2014), essa foi a definição dos padres jesuítas ao se instalarem no alto de uma colina, na então Piratininga, onde, em 25 de janeiro de 1554, iria ser fundada, no pátio de um colégio, a cidade de São Paulo.

O grupo de padres, comandados por Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, instalou um primeiro barracão feito de taipa de pilão entre os rios Anhangabaú e Tamanduateí, próximo à aldeia dos índios Tibiriçá e iniciou o trabalho de escolarização dos indígenas com a catequese. Há registros de que o primeiro grupo de catequisados foi composto por 130 indígenas e 36 foram batizados.

A partir de 1560 o povoado de São Paulo passa a ser uma Vila. Sua expansão ocorreu tão rápido que em 1711 recebeu o título de cidade.

Com esse breve relato, constatamos que a própria história da cidade está intrinsecamente relacionada à educação. Não serão mencionadas as implicações das intenções dos padres jesuítas ao fundar a escola para catequizar os indígenas, como os próprios jesuítas costumavam dizer, “domesticá-los”. Tão pouco nos deteremos às alianças firmadas na época para tal feito. (PRIORE, 2007), recuperaremos parte da história apenas com o intuito de compreender como a maior rede de ensino municipal do país iniciou sua história.

A formalização da educação do nosso país foi comandada pelos jesuítas em um momento histórico em que ainda não havia um modelo escolar, nem mesmo nos demais países europeus que estavam em desenvolvimento (NETO; MACIEL, 2008, p. 175). Eles foram responsáveis pelas fundações das primeiras instituições de ensino do Brasil, como o Colégio de

Jesus na Bahia (1549) e o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (1553) e o Colégio de São Paulo de Piratininga (1554).

A predominância da igreja católica na educação brasileira perdurou por séculos e foi representativa no desenvolvimento da cidade de São Paulo. Segundo Soneville (2005, p. 104), os padres jesuítas dominaram a educação paulistana por 210 anos.

O monopólio de dois séculos dos jesuítas na educação pode ser dividido em duas fases, como explica Neto e Maciel (2008, p. 104): a primeira corresponde à instalação dos padres na região, propagação da catequese e conversão dos índios aos costumes dos homens brancos; a segunda “foi a fase de consolidação e expansão de seu projeto educacional”, uma vez que os jesuítas estavam educando os “gentios” e também os filhos dos burgueses.

O plano de educação dos jesuítas não era apenas catequizar, era mais amplo, eles propunham, segundo Neto e Maciel (2008, p. 173), um projeto de transformação social na cultura indígena brasileira. Embora esse processo de “europeização” do povo brasileiro seja, atualmente, amplamente problematizado, dada a forma como os jesuítas contribuíram para a discriminação e extinção da essência e valores indígenas para levarem suas riquezas, não se pode deixar de considerar que até o século XX esse foi o único plano de educação minimamente organizado que nossa nação teve.

No Brasil, a Companhia de Jesus elaborou um plano diferenciado, baseado no *Ratio Studiorum* que foi publicado, originariamente, em 1599 pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva e visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã.

O plano de educação, como afirmam Neto e Maciel (2008, p. 181) era:

Diversificado, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

Neste período, os jesuítas estavam exercendo muita influência na constituição da sociedade brasileira (NETO e MACIEL, 2008, p. 173).

No século XVIII, a obra educativa dos Jesuítas se estendia pelo Brasil, do Pará a São Paulo, possuíam “17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, sem contar os seminários menores e as escolas de alfabetização” (OLIVEIRA, 2004, p. 946)

Esse grupo era, inclusive, razoavelmente independente das ordens da Coroa. Com isso, com a era Iluminista e a organização capitalista que estava acontecendo na Europa, Marquês de Pombal inicia seu projeto de transformar Portugal em uma potência, mas percebeu que se os jesuítas mantivessem sua autoridade e, se na formação dos cidadãos não fosse alterada a formação dos sujeitos, a constituição do “novo homem comerciante” e o plano de modernização não dariam certo (NETO; MACIEL, 2008, p. 183).

O ano 1759 marca a expulsão dos jesuítas do Brasil e o início da trajetória do Ensino Público brasileiro. Segundo Marcílio (2014) foram muitas as tentativas de implantação nessa época, mas sem sucesso. Não havia investimento, os professores eram mal pagos e não possuíam boa formação. Não havia espaço físico para que as aulas fossem ministradas.

Neste período, foram muitas as tentativas de reformas na educação, mas nenhuma que levasse em consideração as reais necessidades do ensino e da sociedade (SONEVILLE, 2008, p. 107).

Em 1825 o governo brasileiro tentou implantar o sistema de ensino mútuo. Esse método “inovador” teve grande repercussão na Europa em meados de 1801. O método iniciou em Londres com Joseph Lancaster que se inspirou nas experiências de seu compatriota Andrew Bell no Asilo Militar de Egmore e em Madrás, na Índia. Esse método favorecia o ensino massificado e era uma alternativa para “educar” as classes populares. Sua essência se baseava em os alunos mais experientes, há mais tempo na escola, educavam os mais jovens com a supervisão de um professor. O método mútuo, segundo Conde (2005, p. 119), barateava o custo de aquisição de instrução, uma vez que rompia com o método de ensino individual, aquele que o professor ensinava, exclusivamente, um estudante a ler. O método de ensino simultâneo aquele que privilegia o ensino coletivo, ministrado por um professor, de três disciplinas, basicamente a leitura, a escrita e o cálculo.

Sua aplicação possui raízes militares, pois foi pautada em duas bases, a da educação e da instrução:

A primeira divide-se em cinco parâmetros: (i) o respeito mútuo e a aceitação de um encadeamento sucessivo de poderes e precedências, estabelecidas entre todos os intervenientes no processo educativo, desde o professor até ao aluno mais atrasado; (ii) a economia de gastos; (iii) o aproveitamento rigoroso do tempo, correspondendo a cada tarefa específica uma duração determinada; (iv) o incentivo, utilizado desde tenra idade, para o cumprimento das obrigações próprias do “homem honrado e do cidadão útil”, tão ao gosto liberal; (v) um sistema justo de prémios e castigos, como meio de estimular o amor-próprio e a emulação entre os discípulos.

No que se refere às “bases de instrução”, elas compreendem: a aprendizagem pela imitação e pela repetição constantes; o encadeamento progressivo e natural das

matérias, partindo do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo; o posicionamento relativo de cada aluno em cada classe, de acordo com os seus conhecimentos e sem interferir no percurso dos companheiros; a preocupação de captar e manter a atenção dos discípulos, durante todo o tempo letivo. (CONDE, 2005, p. 121).

Contudo, esse método também não deu certo no Brasil, pois não havia espaço físico, móveis, materiais, professores preparados e alunos-monitores capacitados para sua mínima implantação (SONNEVILLE, 2005, p.105).

Ao longo do século XIX, perdurou o método individual, tal como no período colonial (op. cit, p. 106). Marcílio (2014, p.86) afirma:

Até os anos de 1870 houve um passivo de extensa lista de carências que abrangia a falta de prédios escolares, a escassez ou ausência de material escolar, de papel, de livros, de móveis escolares, o mau preparo e salários baixos dos professores, a falta quase total de escolas profissionais, um ensino secundário não seriado, constituído de aulas avulsas e frequência livre.

A sociedade e o poder público não reconheciam a educação como item primordial para o desenvolvimento, mesmo ela tendo sido implantada como direito básico de todos os cidadãos na Constituição de 1824, após a proclamação da República.

Esse século foi marcado por um desenvolvimento tão veloz que foi difícil para o poder público conseguir implantar projetos a fim de que o desenvolvimento social da população acompanhasse esse progresso.

Marcílio (2014, p. 115) destaca que Rui Barbosa em 1882, foi um importante colaborador da reforma que se fazia necessária e registra a seguinte passagem:

Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob essa inovação, conservadores e liberais no Brasil podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é conservador em matéria de ensino volta as costas ao futuro e desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quase todas no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional.

Em 1888, com a Lei Aurea, a cidade não contava mais com tantos negros em regime de escravidão. Marcílio (2014, p. 116) mostra que em 1886, a cidade de São Paulo contava, ainda, com 493 pessoas vivendo em situação de escravidão, isso contabilizava um pouco mais de 1,04% da população, esse dado contradiz o fato de São Paulo ser uma cidade desenvolvida, uma vez que sua população ainda tinha resquícios da Era Colonial. Não houve nenhum tipo de política pública para incluir essas pessoas na sociedade e reconhecê-las como cidadãs, essas

peessoas mantinham-se reféns, mas agora dos donos de indústrias. Para a autora (op. cit.) “o negro saía da escravidão física para entrar na escravidão moral”.

Essa década é marcada por grandes conquistas, porém um descontrole considerável de insuficiência de ações políticas para dar conta das demandas de um desenvolvimento social razoável (SONNEVILLE, 2008).

Em meados do ano 1890 a economia e a política paulista apresentaram um grande salto. O estado conquistou um pouco mais de autonomia e iniciou seus planos de desenvolvimento cultural, criando seu sistema estadual de educação pública (SPOSITO, 2001, p.31). No início dessa década, houve uma reforma educacional, com a verticalização do Ensino, uma série de publicações legalizaram e organizaram a instrução pública, reafirmaram, principalmente para o governo, a importância da educação. Exemplos elencados por Ferreira e Carvalho (2012, p.813) foram:

Quadro 4 – A Regulamentação Legal do Ensino Público 2

| Ano | Publicação | Disposições |
|------|---|--|
| 1892 | Lei n. 88 de 08 de setembro | Aprova o regulamento da Instrução Pública. |
| 1893 | Lei n. 169 de 07 de agosto/ Decreto n. 218 27 de novembro | A Lei publica regulamento da Instrução Pública e o decreto o aprova. |
| 1894 | Decreto n. 248 de julho | Prevê o regulamento interno dos grupos escolares públicos. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Dessas publicações, a Lei 169 de 07 de agosto de 1893, assinada por Bernardino de Campos, foi determinante para a organização desse novo formato de educação. Essa trouxe a divisão do ensino em: primário (sendo o elementar e complementar), *gymnasios* (duração de seis anos) e a organização do curso Normal.

O Estado de São Paulo criou um sistema de continuidade do ensino que incluía, do jardim de infância ao Ensino Superior, incluindo o Curso Normal para preparar professores.

² Esse quadro foi construído pela pesquisadora com o intuito de ilustrar de forma sucinta esse período.

Gabriel Prestes, Rangel Pestana e Antônio Caetano de Campos, lideraram o movimento de renovação da escola. A ideia desses representantes era mudar as escolas centrais para grupos escolares, reunir em um único prédio todos os segmentos, romper com a proposta do professor único, organizar os alunos em classes e em cada grupo escolar ter um diretor. Os grupos escolares estavam se difundindo na Europa e nos Estados Unidos (MARCÍLIO, 2014).

Entre 1894 e 1895 foram criadas as escolas modelos. Os professores dessas escolas eram os que obtinham os melhores resultados na escola Normal da capital. Segundo Marcílio (2014, p. 165) a Escola Modelo Caetano de Campos “foi a mais importante de todas e serviu de padrão para as demais”.

Segundo Sonnevile (2008, p.109), com essa reforma a profissão de professor “começou a adquirir dignidade, tomando o lugar do professor leigo, despreparado. Inaugurou-se a carreira profissional do professor”.

Essa reforma não durou por tanto tempo, na verdade nenhuma reforma teve o tempo necessário para colher seus frutos e viver seus prejuízos.

Marcílio, explica que:

De 1759, quando foram expulsos os jesuítas e realizadas as reformas pombalinas, a 1996, quando foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sem levar em consideração as de menor expressão, nada a menos do que 21 reformas: 1 no período colonial, 9 durante o Império (1838, 1841, 1855, 1862, 1870, 1876, 1878 e 1881) e 11 após a proclamação da República (1890, 1901, 1911, 1915, 1925, 1931, 1942, 1961, 1971, 1982 e 1996). (MARCILIO, 2014, p. 126).

Essas reformas citadas acima foram apenas no Ensino Médio. As reformas ocorridas no Ensino Fundamental ainda foram mais numerosas.

A autora classifica que o século XX para Brasil foi a “Era da Escola no país”, pois a identidade da educação brasileira estava sendo, literalmente, construída, tanto em infraestrutura como em concepção (“ensino verticalizado, seriado, sucessivo, articulado, contemplando do jardim de infância à universidade”). Marcílio (2014) afirma, ainda, que foi nesse período que a educação começou a entrar na vida dos cidadãos e ser uma prioridade para as famílias.

Com este breve panorama é possível perceber que o nosso país ficou por mais de 100 anos sem um plano efetivo e eficaz de educação para a população. Por mais reformas que houvesse a educação sempre estaria em desvantagem em relação ao crescimento da população. Os motivos dos insucessos a cada nova tentativa de mudança se repetiam: a falta de investimento adequado, a falta de recursos materiais e humanos, o despreparo dos poderes

públicos e principalmente a falta de uma “filosofia e uma tradição pedagógica que embasasse e inspirasse” (MARCÍLIO, 2014, p. 127).

3.2 A PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO- DE 1930 A 1986

Nessa Era, de 1930 até início de 1953, os prefeitos das cidades foram nomeados por algum chefe de estado ou interventor.

Para iniciar essa discussão, é pertinente resgatar a trajetória de prefeitos que essa cidade teve em seu comando nesse período. O ano de 1930 foi muito difícil no mundo, principalmente no ocidente, pois em 1929 houve a queda da bolsa de Nova York que interferiu diretamente na economia e política brasileira, até então guiadas pela indústria cafeeira e seus fazendeiros. Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas toma o poder junto com o Exército, então uma nova Era se inicia no país.

Nos quatro primeiros anos nenhum prefeito nomeado ficou mais de dois anos no cargo, na cidade de São Paulo. Prestes Maia foi o primeiro a assumir a prefeitura por mais tempo, um pouco mais que sete anos (1938 até 1945). Ele deixou o cargo após Getúlio Vargas deixar a presidência para o General Eurico Gaspar Dutra. Depois dessa composição política, voltamos à sequência de prefeitos que não ficaram nem por dois anos até 1953, quando Jânio Quadros foi eleito por voto popular. Jânio Quadros e seu vice não cumpriram todo o mandato, pois concorreram e venceram a eleição para governador e vice-governador.

Nas próximas eleições, assumem Juvenal Lino (prefeito) e Vladimir de Toledo Piza (vice). O titular deixou o cargo em menos de um ano, quando Vladimir (vice) assumiu após renúncia do prefeito, mas também não ficou nem um ano.

Em 1957 a prefeitura começa a se organizar e os prefeitos começam a cumprir os mandatos de 4 em 4 anos, porém dura pouco, pois em 1969 com a Ditadura Militar, voltam as nomeações dos prefeitos pelo presidente da República que na época era o Artur Costa e Silva. O primeiro deles é Paulo Maluf, que fica até 1971. Após isso, mais oito homens tomam posse do comando da cidade mais rica e populosa do país, mas nenhum deles exerce essa função por mais de três anos.

Somente em 1986, que Jânio Quadros foi novamente eleito pelo voto popular. Ele reassumiu a prefeitura e a situação política da cidade, viveu um processo de redemocratização

e algumas iniciativas para os sistemas públicos de ensino começaram a surgir (SOUZA, 2016, p. 57).

As descontinuidades dos governos e das formas de fazer política impactam diretamente na educação. A cada nova gestão há rupturas nas ações e essas ao invés de se tornarem etapas de um processo, acabam se tornando “eventos episódicos” (SOUZA, 2016, p. 131).

Portanto, resgatar essas descontinuidades governamentais é essencial para compreendermos o porquê da Educação municipal ter tantas incoerências e para a sensação de que sua crise perdura. O célebre filósofo Antonio Gramsci (1881-1937) ³definiu: “a crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer. Nesse interregno uma grande variedade de sintomas mórbidos aparece”.

Contudo, destacamos que o desenvolvimento da metrópole sem planejamento, a criação de indústrias e a vinda de muitos estrangeiros para o Estado, em decorrência da guerra e de doenças, fez com que a cidade aumentasse significativamente sua população. O povo começou a cobrar do poder público um maior investimento na educação (SPOSITO, 2001).

3.3 A EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO EM FOCO

Em 1920, deu-se o início da expansão das escolas particulares de “todos os tipos, sem controle, nem fiscalização, embora, em grande parte pertencentes às ordens religiosas” (SONNEVILLE, 2008, p.109). Com esse fato, o contexto fica favorável para o desenvolvimento desigual da sociedade paulistana, uma vez que o convívio social ficaria ainda mais segregado.

A escolaridade primária na região começou a receber mais matrículas em 1925. Segundo Sposito (2001, p. 31), neste ano, o número de alunos paulistanos matriculados nas diferentes modalidades da educação estadual passou de 1.540 em 1889, para 54.909.

A década de 30 foi marcada pela ampliação das vagas nas escolas primárias, públicas em toda a cidade. O número de matrículas atingiu 12,4% da população. Em 1937 a população era de 1.163.071 pessoas. (SPOSITO, 2001, p. 32)

³ As obras desse autor são referências para outros autores. Sua definição de crise embasa diversas pesquisas e essa citação se tornou presente em diferentes canais. Essa referência foi encontrada no documento piloto dos Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar- História (SÃO PAULO, 2014).

Em 1943, o governo estadual tinha suas escolas primárias implantadas, porém não estava conseguindo sanar a demanda, mesmo ampliando constantemente suas vagas. Portanto, neste ano, realizou uma parceria com o poder municipal. Neste convênio, seria de responsabilidade do Município fornecer terrenos, prédios e móveis para a implantação de uma escola. A responsabilidade do Estado era implantar os recursos humanos, administrativos e complementar os recursos estruturais.

Sposito (2001, p. 35) afirma que, antes dessa parceria, o poder público municipal paulistano não contribuía com a educação de seus munícipes. Até então, a prefeitura era apenas responsável pelas Bibliotecas, Teatro Municipal “e mantinha o Serviço de Parques Infantis criado em 1935”, que na época totalizaram sete Parques Infantis.

Segundo Mascaro (1960), foram quase três tentativas de estabelecer esse convênio entre estado e prefeitura: 1943 (o primeiro convênio teve a assinatura em 14 de setembro de 1943), este foi marcado pela pouca eficiência do poder público municipal em organizar a Comissão Executiva e iniciar as obras dos prédios escolares de forma planejada, verificando as demandas de cada bairro. Neste convênio optaram pela construção de dois grandes prédios, um em Pinheiros outro no Ipiranga (SPOSITO, 2001, p. 35).

Em 1949, foi assinado o segundo convênio. A Comissão Executiva desse convênio optou por construir prédios menores, porém em maior quantidade nos bairros. Esse convênio foi mais eficiente, porém a população estava expandindo consideravelmente e o poder público, nem com as parcerias, conseguia absorver a demanda. Inclusive, foi nesse convênio que ocorreu a adaptação de escolas em galpões de madeira. Marcílio (2014, p.154) relata que as instalações das escolas eram as seguintes: 32 grupos em prédios próprios (antigos), 30 em prédios alugados pelo Estado e 15 grupos estavam instalados em prédios privados cedidos pelos seus proprietários para esse fim.

A terceira tentativa de convênio foi em 1954, porém a Câmara Municipal que, possuía muitas críticas a esse convênio, não aprovou sua renovação (SPOSITO, 2001, p. 38).

Em 1956, um pouco antes da assinatura do terceiro convênio, foi criada a rede municipal de ensino paulistana. Esses convênios não trouxeram resultados impactantes e não supriram as demandas.

Para a realização deste convênio, há relatos que, tanto estado quanto prefeitura não estavam cumprindo com eficiência as obrigações que lhes cabiam. Apenas em 1948,

instauraram a Comissão Executiva para a execução do mapeamento diagnóstico das necessidades educacionais da população (SPOSITO, 2001, p. 36).

Diante da situação precária que a população era atendida e dadas as divergências políticas, em 1956 inaugurou-se a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a gestão do prefeito Wladimir de Toledo Pizza, por meio do Decreto-Lei n. 3185, de 2 de agosto de 1956:

Um dos aspectos que merece destaque é a organização do ensino primário:

Art. 1- A difusão do ensino primário e vocacional, de que trata o artigo 22, item “b”, do Decreto-Lei n. 430, de 8 de julho de 1947, se fará através do sistema escolar Municipal que, se organizará com base nas disposições deste Decreto.

Art. 2- O sistema escolar de que se trata o artigo anterior, subordinado à Secretaria de Educação e Cultura, compreenderá: a- o ensino primário fundamental; b- o ensino primário complementar vocacional; c- o ensino primário supletivo elementar.

O Decreto ainda dispõe sobre a contratação de professores, que se deu por meio de concursos e contratações imediatas com prazo de término. No mesmo dia, foi publicado o Decreto-Lei n. 3186, que instaurava a classe de professores primários da nova rede municipal de ensino.

O Decreto-Lei n. 3185, dispõe sobre a criação de escolas na região, instituindo que deveria agrupar no mínimo 40 crianças em idade escolar e ter um prédio ou sala em condições de atendimento. Podia ter até 40 crianças na mesma sala, com isso, as escolas podiam abrir com apenas uma sala completa.

Com essa nova deliberação, a rede de ensino paulistana começou a funcionar paralelamente à rede estadual de ensino. Nesse período, o convênio com a rede estadual foi rompido, sem negociação prévia.

O início da implantação da rede de ensino municipal é marcado pela falta de planejamento organizado e teve como consequências a precariedade do desenvolvimento da educação do município.

É interessante observar o excerto abaixo, disposto no Decreto-Lei, n. 3185 de 1956, no qual o prefeito Wladimir de Toledo Pizza justifica a criação da rede municipal de ensino da seguinte forma:

Considerando que o Governo do Estado não tem podido atender, como seria de desejar, às necessidades de escolas primárias para a população em idade escolar do município da capital.

Considerando que o atendimento da parte do governo do Estado, se tem limitado a três horas diárias de aula, tempo que transforma a escola, “num simulacro de escola,

com que nós procuramos enganar a nós mesmos e satisfazer a nossa vaidade estatística.

Romero (2015, p. 5), explica que essa manobra política brusca se deu com o apoio de diversos vereadores que perceberam que ao seguir a Constituição de 1946 que elevou a porcentagem de investimento de 10 para 20%, tornou-se interessante investir em educação, pois essa se tornaria a pasta com mais recursos para ser administrado.

Também é válido registrar que antes dessa conquista, na cidade de São Paulo, havia apenas a Secretaria de Cultura e Higiene. Em 1946, por meio do Decreto-Lei n. 360, foi criada a Divisão de Educação, dentro dessa Secretaria. O objetivo dessa Divisão era “colaborar na obra de preservação e de previsão social, contribuindo para educar, assistir e recrear as crianças e adolescentes” (MACHADO, 2016, p.82). No ano seguinte, a autora destaca que essa foi desmembrada, e então foi criada, com a publicação do Decreto-Lei n. 430, a Secretaria da Educação e Cultura. Esses movimentos de agrupamento e desmanche de Secretarias para firmar e reafirmar ideais políticos ainda é presente em nosso cenário atual. Portanto, criar uma Secretaria Municipal de Educação significa dar visibilidade aos planos que as gestões vão criar para educação.

A partir desse movimento, a RMESP, não parou mais de expandir. Ano após ano, o atendimento à demanda de escolaridade ampliava. Porém, como a população urgia por atendimento, “seu crescimento careceu de planejamento”, como afirma ROMERO (2015, p.6).

Na próxima seção serão elencados alguns dados que comprovam que realmente era um desafio seguir um planejamento de política pública para atender uma população que não parava de crescer.

3.3.1 A Rede Municipal de Ensino de São Paulo em números

Para exemplificar esse cenário e registrar a magnitude de atendimento dessa rede elaboramos a tabela abaixo. Essa tabela também irá nos auxiliar na discussão que propomos a seguir:

Quadro 5 – Expansão da RMESP⁴

| Ano (década) | Quantidade de professores- Ensino Fundamental | Quantidade de estudantes matriculados no Ensino Fundamental |
|--|--|--|
| 1950 (a partir de 1956 que foi a criação da RMESP) | 1.724 | 52.065 |
| 1960 | 3.200 | 70.079 |
| 1970 | 9.000 | 352.437 |
| 1980 | 20.548 | 720.000 |
| 1990 | 21.914 | 456.354 |
| 2000 | 21.333 | 546.218 |
| 2010 | 27.122 | 483.158 |
| 2019 | 31.688 | 421.868 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)⁵

Observando o quadro, é possível concluir que a RMESP, em trinta anos, ampliou em quatorze vezes, aproximadamente, sua capacidade de atendimento.

O número de estudantes de uma década para outra, como por exemplo de 70 para 80, mais que dobrou. A publicação da Lei Federal 5692 de 11 de agosto de 1971 justifica essa elevação no número de matrículas, pois outros aspectos instituíram, em seu artigo 20 que “o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos”. Portanto, a RMESP que já estava expandindo por causa da procura e necessidade da população paulistana, percebeu a necessidade de expandir ainda mais por causa da nova Lei.

⁵ As informações para a construção desse quadro foram coletadas a partir das informações expostas por Machado (2017) e as respostas que tivemos à solicitação que fizemos à equipe do Portal de Dados Abertos da SME: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/organization/educacao1>

Nas primeiras 30 décadas, a educação paulistana apresentou como objetivo se consolidar como Rede de Ensino e atender à demanda de vagas. Foram muitos decretos e portarias publicadas para que essa Rede se consolidasse como a maior (em atendimento) rede de ensino municipal do Brasil (MACHADO, 2016, p.87).

Em 2018, a população da cidade, ampliou ainda mais, estima-se que viviam nessa cidade 12.176.866 de pessoas⁶.

Atualmente, a RMESP (apenas na rede direta - que é totalmente financiada pela prefeitura) conta com quase 1 milhão de estudantes, se formos somar a Educação Infantil (dos 0 aos 6 anos), Ensino Fundamental (6 anos aos 14 anos), Ensino Médio (14 anos aos 17 anos) e EJA (a partir dos 15 anos). No total, a RMESP possui 917 Escolas de Educação Infantil (CEI e EMEI) e 561 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF) agrupadas em regiões. São 13 Diretorias Regionais de Ensino (Região Norte: Pirituba/Jaraguá, Jaçanã/Tremembé, Freguesia do Ó/Brasilândia; Região Leste: Guaianases, Itaquera, São Miguel, São Mateus, Penha; Região Oeste: Butantã, Ipiranga; Região Sul: Santo Amaro, Campo Limpo, Capela do Socorro). É interessante relatar que no início da RMESP, em 1957, eram apenas quatro Diretorias Regionais. (MARCÍLIO, 2014, p.269)

Ainda sobre os dados atuais, são aproximadamente 52 mil funcionários públicos⁷, trabalhando diretamente nas Unidades Escolares. Não foram contabilizados os servidores que trabalham nas Diretorias Regionais de Ensino e demais setores. É válido trazermos esses dados para esse estudo, pois queremos analisar como funciona a implementação de uma política pública e essa não pode ser analisada sem que tenhamos a dimensão da população que é impactada, uma vez que, como afirma Mainardes (2007, p.17), “o discurso de políticas específicas precisa ser analisado em relação a um contexto econômico, social e cultural mais amplo”.

No próximo capítulo apresentamos brevemente a trajetória curricular do ensino paulistano com o objetivo de compreendermos a implementação dos Ciclos de Aprendizagem.

⁶ Dado retirado do site IBGE (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>) Acesso em: 31/12/2018 às 12h14.

⁷ Fonte: Portal da SMESP-
<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> .
Acesso em 26/12/2018 às 14h28.

4. A TRAJETÓRIA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (1989-atual)

Este capítulo será dividido em três seções. Primeiro, vamos firmar, com o auxílio das obras de Freire (2002, 2005, 2014), Sacristán (2013), Arroyo (1999, 2008, 2013), Silva (2006 e 2007) e Moreira e Silva (2001) os conceitos de currículo que embasam esse estudo e a perspectiva de análise da proposta de organização curricular do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem. Em seguida, vamos abordar as identidades curriculares que a educação paulistana implantou/vivenciou nas últimas sete gestões, durante vinte e oito (28) anos. Acreditamos que esse registro seja importante para que possamos compreender os porquês de determinadas políticas públicas, assim como nos fornecerá instrumentos para validar os discursos presentes na RMESP e reconhecer os processos de implantações curriculares atuais. Iremos, ainda, explorar a abordagem de Ciclo de Políticas cunhado por Stephen Ball para compreendermos as formas de analisar os textos políticos e suas recorrentes alterações em currículos.

Optamos pelo recorte temporal de 1989 à 2017, e as respectivas gestões do município de São Paulo desse período. Esse intervalo é após o governo de Jânio de Quadros que, como registrado no capítulo anterior, foi o primeiro prefeito eleito pós Ditadura. Seu governo trouxe mudanças significativas para educação, porém se manteve com a escolarização seriada. Suas propostas foram mais estruturais do que conceituais (MACHADO, 2016).

Machado (2016, p.86) explanou em sua tese que “o foco dessa Secretaria de Educação era na hierarquia da administração central”. Nessa época houve concursos e contratos para professores, porém muitos diretores eram nomeados, impostos pelo poder superior.

Marcílio (2014, p. 271) afirma que “a expansão da escolarização do Ensino Fundamental havia alcançado ampla cobertura em todo município de São Paulo. Mesmo nas zonas periféricas da cidade, onde se situavam os níveis gravíssimos de pobreza, ampliaram-se as possibilidades de atendimento do sistema educativo”. Para a autora, além do acesso, o poder público continua com desafios semelhantes à 1988, tais como a qualidade do processo educativo e o combate à evasão (MARCÍLIO, 2014, p. 271).

O grande marco para população brasileira é após a publicação da Constituição Federal de 1988. O artigo 205 garante que:

Art. 205- A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com a nova Constituição Federal e o início do período de redemocratização a educação passou a ganhar mais notoriedade para a população, isso exigiu maior investimento e cuidado do poder público em educação.

Contudo, nessa pesquisa, o recorte de análise e resgate do histórico curricular da cidade parte de 1989, visto que é a partir desse período que cidade começa a criar sua identidade educacional.

4.1 OS SIGNIFICADOS PARA CURRÍCULO

Cada gestão, cada governante imprime sua marca para educação. Como afirmam Moreira e Silva (2001, p.28), “o currículo está centralmente ligado às relações de poder”. As opções de conteúdos, de organização e de prioridades dão visibilidade ao que consideram ser importante para a sociedade.

Acreditamos na importância de estudar as trajetórias curriculares e políticas para compreender as propostas curriculares. Moreira e Silva (2001, p. 31) afirmam:

É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornam-se naturais.

Esse trecho justifica a nossa opção por apresentar o histórico da educação na cidade de São Paulo (capítulo 3) e por resgatar (seção 3.2) os currículos já propostos por políticos para a educação municipal paulistana.

Para analisarmos os currículos da cidade de São Paulo, consideraremos que ele é produto de uma determinada ordem discursiva, pois como destacam Moreira e Silva (2001, p. 7-8), “o currículo é considerado um artefato social e cultural”. Estando imerso em um contexto social, não há possibilidade de o currículo ser neutro, um documento despretensioso ou apenas uma normativa. Os autores definem:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 7-8)

Portanto, compreendemos que “currículo”, não é apenas mais um documento pedagógico, mas sim um documento que registra o projeto de sociedade que a escola vai formar.

São muitas as teorias sobre currículo. Ribeiro (2017, p. 577), registra as seguintes: teoria crítica, pós-crítica, pós-estruturalista e pós-fundacional.

As obras de Tomaz Tadeu da Silva (2001, 2006, 2009, 2017), serão os pilares fundantes para a construção desse capítulo. Esse autor (2006, p. 14), nos alerta que “a questão central que serve como subsídio para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Portanto, quando se optam sobre o quê ensinar, há seleções a serem feitas e essas seleções possuem intencionalidades, não apenas pedagógicas, mas sociais, políticas. Levando essa ideia em consideração, concluímos que o grande objetivo de se ter um currículo é, por meio da aprendizagem, modificar pessoas e as pessoas modificarem a sociedade

As teorias críticas e pós críticas “embora distintas”, de uma forma ou de outra “convivem hibridizando-se”⁸ (RIBEIRO, 2017, p. 577), mas alguns tópicos as diferem.

Na teoria crítica, aprende-se que o currículo é um território de disputa de poder. Essa teoria é pautada em estudos marxistas e realiza análises textuais, essa é a grande diferença entre a teoria pós-crítica, que se utiliza de análises discursivas. A teoria crítica classifica como pontos centrais do currículo, o conhecimento e a cultura. Essa vertente problematiza e desnaturaliza alguns processos de universalização, instaurados pela vertente tradicional. Silva (2006, p.147), afirma que na teoria crítica “aprendemos que o currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais”.

As teorias críticas são marcadas, principalmente, pela compreensão do conceito de sociedade de classes e as diferentes formas de poder, nas quais umas são mais ameaçadoras para o todo, do que outras.

Silva (2006, p. 148), compartilha que:

O currículo é uma construção social. O currículo é uma invenção social, como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o

⁸ A hibridização, segundo Moreira (2009, p. 372, apud RIBEIRO, 2017, p. 578), “supõe um processo de tradução, que coloca novas experiências e direções em contato com outras previamente disponíveis. Interrompem-se no processo, as hierarquias estabelecidas dos discursos, sem que, necessariamente, se configure uma outra, mais democrática”.

currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente [...]

Portanto, foram os estudos da teoria crítica que superaram as teorias tradicionais e que avançaram na percepção do quanto esse elemento educativo tem influência no plano de desenvolvimento de um determinado local.

As teorias pós-críticas, valorizam o estudo das múltiplas linguagens, e aprofunda o caráter produtivo da cultura no currículo. Silva (2006, p.148), afirma que essas ampliam e também alteram o que as teorias críticas firmaram. Uma grande diferença entre essas duas teorias é que o poder para a teoria pós-crítica é descentralizado, “o poder está espalhado por toda rede social” (SILVA, 2006, p. 148).

Moreira e Candau (2008) afirmam que o conhecimento escolar está associado à cultura, porém esse faz parte de um contexto educativo específico e tão amplo quanto à cultura. Os autores fazem essa afirmação que é uma reiteração da teoria pós-crítica, mas alertam sobre ter cautela ao fazer essa relação para não se tornar um conceito tão amplo e perder a identidade desse elemento. Ribeiro (2017, p. 580), aprofunda, ainda mais, essa premissa do autor.

Moreira (2010) e esclarece que:

Ao centralizar demasiadamente a cultura, acabam por privilegiar o aspecto local, enfatizando o micro em detrimento de uma perspectiva macro. O autor preocupa-se com algumas abordagens que definem o currículo como sendo a própria cultura, ampliando por demais a compreensão do conceito deste, de modo que o currículo passa ser entendido como algo que abrange tudo. E ao ser tudo, ele acaba não sendo nada.

O currículo, portanto, destaca a articulação que os objetos do conhecimento, têm em relação à cultura e ao contexto histórico, social, político e econômico que essa comunidade escolar vivencia.

Algumas vertentes pós-críticas, tornam o currículo tão abstrato, por “abranger tudo”, como registrado acima, que o currículo acaba perdendo seu significado e sua função para as escolas (RIBEIRO, 2017, p.577).

Silva (2006, p. 112) o pós-modernismo “questiona as noções de razão e de racionalidade”, que são essenciais para a Modernidade, o pós-modernismo é pró à mistura, ao hibridismo, rejeita a organização compartimentada do conhecimento e sua hierarquização, não fazendo distinção entre conhecimento e experiência.

A hierarquização do conhecimento também é rejeitada pela teoria pós-crítica.

O pós-modernismo é um marco para as alterações de teorias do currículo (crítica- pós-crítica), segundo Silva (2006, p.115) esse período desafia as formas dominantes de conhecimento pela “pedagogia crítica”.

O pós-estruturalismo flexibiliza a noção de estrutura. Este é centrado na concepção de linguagem (SILVA, 2006, p.119). Em uma das fases de Foucault⁹, ele aprimora para a concepção de “discurso” (nosso próximo tema para estabelecer nossas noções de currículo).

Para a perspectiva pós-estruturalista, o conhecimento é cultural e socialmente produzido, sendo de sua suma importância a verificação das relações de poder em sua produção.

Essa vertente rejeita a noção de totalidade e ressignifica o sentido de universal, verdade. Aqui, mais uma vez uma contribuição de Foucault, o conceito de verdade e suas subjetividades (SILVA, 2006).

Abordaremos agora a última vertente que elencamos, a pós-fundacional, essa ainda é um pouco menos explorada que as anteriores. Ribeiro (2017, p. 591), em seu estudo, destaca a autora Carmem Tereza Gabriel como um nome relevante para o estudo de teoria do currículo pós-fundacional. “A teoria pós-fundacional está ligada a teoria pós-crítica do currículo” (op. cit.).

Operar na pauta do pós-fundacional implica abriremos mão de certezas e verdades na análise social e política, apoiados em fundamentos. Refletir e operar nas tensões, seguindo uma análise discursiva na luta pelas significações. (GABRIEL, 2016)

Para Gabriel (2016), essa vertente valoriza uma política educacional emancipatória, que seria:

[...] aquela que operasse com a ideia de democracia não como consenso, ou como essência de um viver juntos em harmonia, mas como conflito permanente pela hegemonização de um significante particular alçado ao lugar de universal em meio às lutas pela significação. (GABRIEL, 2016, p. 115),

Uma política educacional emancipatória é uma luta constante, trata-se de um processo que tem diversas influências, principalmente, as relacionadas aos “jogos de linguagem”.

⁹ Silva (2006, p.120-121), relata que Foucault negava seu viés pós-estruturalista, porém para outros pensadores e analistas de Foucault, esse autor traz muitos traços dessa teoria em suas obras. Pois, para Foucault, afirma o autor “não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social”.

Isso posto, alegamos, tal como os autores acima defendem, que não iremos hierarquizar nenhuma das teorias, ou validá-las como as mais coerentes ou não, vamos atribuir, em nossos estudos, qual vertente abordada e quais as contribuições dessas teorias podem para essa pesquisa.

Dessa maneira, firmamos para essa pesquisa que o currículo é algo específico da escola, no entanto ele não é tudo (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.22-23).

Discutir sobre currículo é remeter a algumas indagações. Vamos citar, a seguir, as perguntas norteadoras, elaboradas por Ribeiro (2017, p. 576) para compreender as concepções de currículo. Para construir essas indagações a pesquisadora se inspirou nas obras de Moreira e Candau (2008), Silva (2009) e Gabriel (2016). As questões são: “o que os estudantes devem saber?; quem vai definir o que os estudantes devem saber?; quem legitima esses conhecimentos?; quais discursos disputam os significados dos conhecimentos?; o que os/as estudantes devem ser?”. Após a análise da teoria pós-fundacional a autora, constrói diferentes problematizações, levando em consideração a ordem discursiva: “de quem são os discursos que visam legitimar determinados conhecimentos?; quais são as vozes que disputam os sentidos dos conhecimentos buscando a hegemonia?; a quem interessa a delimitação das fronteiras do que é tido como universal?” (RIBEIRO, 2017, 592).

Portanto, pensar sobre currículo, analisá-lo e implantá-lo, a luz desses questionamentos é mais complexo do que prescrever uma gama de conteúdos que tem que ser transmitidos para estudantes. Construir essa proposta, nessa perspectiva, é validar um discurso para a construção de um projeto de sociedade.

Nesta pesquisa defendemos a complexidade para definir currículo, pois são muitas as vertentes teóricas que envolvem esse objeto. Sua construção e implantação está, inevitavelmente, relacionada à uma questão política, uma vez que a educação se constitui como um direito inalienável.

Sacristán (2017, p.13) também defende tal complexidade afirmando que, entre tantos motivos, a dificuldade também se deve ao fato desse ser um “conceito de uso relativamente recente entre nós”.

Diante do exposto, citaremos excertos de quatro autores que trouxeram luz a esse estudo e ao nosso posicionamento em relação a definição de currículo:

...currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.19)

O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.28)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias [...] É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem [...] se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. (SACRISTÁN, 2017, p.15-16)

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é nossa autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 150).

Esses autores defendem que na teoria do currículo não há apenas uma única definição de vertente, mas sim uma combinação de teoria crítica com pós-crítica, pois ambas são complementares em seus estudos, comprovando que “currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2006, p. 147) e que está muito além de teorias. O currículo ganha vida e desempenha seu papel, na prática, no dia-dia escolar. É a essa perspectiva que a proposta de Ciclos de Aprendizagem analisada nessa pesquisa se alinha.

Quando os autores afirmam que o currículo é um território de disputas “ferozes”, compreendemos que ele está relacionado com o jogo de poder, de escolha/seleção/exclusão dos saberes, experiências e vivências que serão favorecidos no ambiente escolar. Se há essa seleção do conhecimento, também quer dizer que há uma seleção de cultura. É preciso, como afirma, Ribeiro (2017, 584-585), “desnudar essas relações de poder”, pois é dessa forma que determinadas visões de educação e de currículo hierarquizam as culturas e consolidam privilégios.

Currículo é uma política educacional que tem impacto direto na vida das pessoas, podendo guiá-las para uma emancipação ou para uma estagnação. Saber conhecer é estar empoderado.

Arroyo (2013) discute em uma de suas obras, o currículo como território de disputa. Ele considera que, atualmente, o currículo tornou-se um território normatizado, politizado e que atrai avaliações de todas as formas não apenas as internas, mas também as inúmeras avaliações externas que as escolas são submetidas. O autor (2013, p. 13) ainda divulga que vivemos num

momento em que o currículo é, minuciosamente, avaliado e rumo-se para a construção de um currículo internacional único e com parâmetros restritos de avaliação.

O currículo tem sido o espaço de mais constantes diretrizes e políticas, normas e controles. Não apenas pela sua condição de núcleo-síntese da função social e política que se espera ou deseja da escola, mas também porque é o referente de identidade dos profissionais do conhecimento. Não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles disciplinados nos currículos... o conhecimento legítimo. (ARROYO, 2013, p. 15-16).

O currículo é, pois, o eixo estruturante da função social da escola, se por um lado determina as identidades dos sujeitos, como afirma Silva (2006, p.150), por outro também determina a identidade de uma sociedade. Contudo, se o currículo não valorizar as experiências sociais dos indivíduos, seus conteúdos (conhecimentos) se tornarão obsoletos, principalmente nos campos sociais, políticos, econômicos e culturais, para a constituição de uma sociedade emancipada.

Sacristán (2017) corrobora as ideias de Silva (2006) sobre o currículo e função social da escola:

O currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais. (SACRISTÁN, 2017, p.55)

Outra problemática que o autor apresenta sobre currículo é a forma que ele é construído, Sacristán (2017) elencou seis “níveis, fases ou esferas de transformação” que se inter-relacionam na construção de um currículo, analisando as práticas que se desenvolvem em cada uma dessas fases, a saber: “currículo prescrito; currículo apresentado aos professores; currículo modelado pelos professores; ensino interativo – currículo em ação; currículo realizado (efeitos complexos: explícitos-ocultos, em alunos e professores...); e currículo avaliado” (SACRISTÁN, 2017, p. 103).

Para complementar esse estudo, destacaremos a esfera currículo em ação, ou seja, a etapa em que o currículo não é apenas um documento e passa a ser a *práxis*. É na escola, com seus atores (equipe pedagógica, estudantes, famílias/responsáveis) que ele “adquire significado definitivo” (SACRISTÁN, 2017, p. 201). É nesse momento que alguns valores se sobressaem, que determinados conteúdos/atividades ganham mais notoriedade, e que a perspectiva e plano de sociedade se concretiza.

Para esse autor, criar o currículo é muito complexo, mas colocá-lo em prática é mais complexo ainda. É com o currículo em ação que se verifica a interpretação e a atuação dos sujeitos diante de uma política pública educacional. Essa interpretação e atuação torna-se ainda mais complexa na escola, no qual essa realidade ora é coletiva, como nos momentos de formação ou reuniões pedagógicas, ora é individual, como quando o professor faz suas opções de atividades em seus planejamentos ou nas intervenções com estudantes.

Diante de todas essas concepções sobre currículo observamos que o conceito de identidade e sua relação com o currículo é recorrente em todos os autores estudados. Para Silva (2006) essa identidade curricular relaciona-se a identidade dos sujeitos e da sociedade; Sacristán (2017) por sua vez, observa com uma expressão da função socializadora e cultural; para Arroyo (2013), o currículo é um território de disputa que determina a função social da escola; já para Moreira (2010) o conceito está atrelado ao conhecimento, à cultura e aos contextos históricos, sociais, econômicos e políticos. Tendo observado isto, vamos nos aprofundar no estudo dos currículos da RMESP.

Nesse aprofundamento, além dos autores especialistas em currículo elencados até aqui, traremos, ainda, Stephen Ball (1992, 2016) por meio de sua pesquisa sobre Ciclo de Políticas e a colocação da política em ação nas escolas. Esses estudos são uma referência para compreendermos como se dá a construção de políticas educacionais e como podemos perceber as intencionalidades desses documentos.

4.2 CICLO DE POLÍTICAS – PARA ENTENDER AS INTENCIONALIDADES DOS CURRÍCULOS

Destacamos o referencial teórico construído por Stephen Ball (1992, 2016), pois nos auxiliará a compreender as informações exploradas na próxima seção.

Na seção 4.1, pudemos observar a disputa de território do currículo e sua interferência no plano de sociedade que cada gestão que está no poder possui. Nesta seção, pretendemos verificar como essa política pública pode se constituir.

O estudo sobre o Ciclo de Políticas aborda a complexidade e as controvérsias das políticas educacionais, além de enfatizar a ação dos profissionais que lidam diretamente com essas políticas. Para tanto, utilizaremos a explicação dessa abordagem adaptada por Mainardes (2006 e 2007), essa abordagem é organizada em três contextos principais: o contexto de

influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática. Mainardes (2007, p. 32) ainda apresenta o contexto de estratégia política.

O primeiro contexto de influência é onde as políticas são iniciadas, nele os grupos políticos definem suas intencionalidades, interesses e desmascaram suas verdadeiras ideologias para a função social da educação (MAINARDES, 2007). É o processo legislativo da constituição de uma política pública. Esse contexto não sofre interferências apenas dos partidos políticos que estão no poder, mas também de outros setores de influência social, como as mídias por exemplo.

O segundo contexto é o de textos políticos que podem ter como prerrogativa de atingir o público mais geral. São os textos oficiais e legais como as portarias, decretos e os documentos curriculares que analisamos, ou até mesmo os pronunciamentos oficiais realizados pelos políticos eleitos. Essas intervenções textuais carregam a normativa da política, porém ainda não são a concretização dela (MAINARDES, 2007). Nesse contexto são declarados quais elementos dessa política serão negociados, quais discursos estão embutidos na proposta. Ball (1992), baseia essa parte de sua teoria nos estudos de Foucault. Esse pensador é uma referência nas teorias de discursos e também contribuiu com proposições para os sistemas educacionais.

Veiga-Neto (2007, p. 89-90), estudioso desse pensador, traz a seguinte definição: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo por que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. Portanto o discurso não é algo natural, mas arbitrário.

Temos também o contexto da prática. Nesse contexto, há a revelação das diferentes interpretações que uma política pode ter e como Mainardes (2009) destaca, todas as recriações que ela pode ter ao ser publicada. Principalmente, as recriações realizadas pelos seus reais implantadores, no caso da educação temos os professores, os membros da equipe gestora e os demais profissionais da escola.

Por fim, o último contexto é o de estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas e reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2007, p.32).

Ball et al (2016, p.18) afirmam que existem diferentes formas das políticas serem “interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação”. Esse processo

dinâmico de atuação política é complexo, uma vez que é nele que o currículo é executado. O autor diferencia o processo de atuação do de implementação, destaca que este pode parecer mais autoritário, visto que suas condições vieram de “cima para baixo” (BALL et. al., 2016, p.18). Já o processo de atuação de políticas consiste na “reconstrução” que as equipes das escolas fazem para dar vida à uma proposta.

Acreditamos que há possibilidades de relacionar esse processo de atuação política na perspectiva de esferas de transformação do currículo (currículo modelado pelos professores, currículo em ação e currículo realizado) expostas por Sacristán (2017), já citadas anteriormente, pois na atuação política das equipes pedagógicas essas fases ficam explícitas e se concretizam no interior das escolas, principalmente na esfera do currículo em ação.

Lembramos que o currículo em ação é a esfera em que esse plano ganha vida. Sacristán (2017, p. 201) define que “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais.” É nesse momento que as intencionalidades, defasagens e avanços ficam evidentes. O autor afirma que são nessas experiências que aparecerão as justificativas das opções curriculares.

Portanto, analisar uma política educacional diante dos contextos elencados por Ball (1992, 2016) na perspectiva discursiva de Foucault, citada aqui brevemente, e embasados nos estudos sobre currículos, é perceber que os currículos são repletos de significações, que apresentam limites “sobre o que é permitido pensar”, que há vozes priorizadas e que legitimam o que é conhecimento válido ou não (MAINARDES, 2007, p. 39). Observou-se que, apesar de estarmos imersos numa variedade de discursos, a cada alteração de gestão, alguns discursos são mais dominantes que os outros.

Veiga-Neto (2007, p. 91) afirma que “aquilo que se diz está, sempre e inexoravelmente condicionado pelo ato de dizer, do modo que se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam”.

Na próxima seção abordaremos as alterações curriculares implementadas a cada mudança de gestão.

4.3 GESTÕES PAULISTANAS E SUAS PROPOSTAS CURRICULARES

A cidade de São Paulo começou a planejar uma proposta para educação da cidade a partir de 1989, no mandato de Luiza Erundina.

Antes disso, o grande projeto de educação na cidade estava engajado em atender à demanda.

Mário Sérgio Cortella assumiu a Secretaria Municipal de Educação, após a saída de Paulo Freire, em 1991. Cortella (1992, p.54), relatou que o plano educacional da cidade era pautado em livros didáticos que possuíam conteúdos fragmentados, que não levavam em consideração os saberes dos estudantes ou as necessidades da comunidade. Havia uma seleção do que é cultura e exclusão da experiência social como possibilidade de construção do conhecimento. Tampouco havia participação da comunidade. A escola era fechada e não condizia com as reais necessidades de educação para a sociedade. O autor, também destacou que as formas de governar da gestão de Jânio Quadros não favoreciam a participação democrática.

Vamos, nessa seção, conhecer as propostas curriculares vividas nessa cidade. Arroyo (2013, p.17), destaca que o currículo, a todo tempo é colocado à prova, uma vez que é historicamente marcado por lutas para determinação de verdades. O currículo tornou-se um “campo político de disputas quanto as suas estruturas e seus ordenamentos mais do que objeto de indagações e mais do que veículo em movimento”. Torna-se muito difícil vencer essa disputa ou avançar nesse lugar quando os “percursos, ritmos, os tempos” e quem serão os participantes já está determinado. Freire (2005, p.41) nos elucida que “não há administração ou projetos pedagógicos neutros”. Portanto vamos expor, em linhas gerais, as potencialidades e obscuridades de cada uma das propostas.

4.3.1 O período de 1989-1992- Gestão Luiza Erundina

A década de 90 foi marcada por grandes desafios na educação. Como afirma Marcílio (2014, p. 271):

Apesar da expansão da escolarização, houve sempre uma grande falta de equidade entre as crianças atendidas pela escola; as oportunidades não eram iguais para todas. As desigualdades se expressam não só na oferta, mas nas condições de ensino existentes no sistema educacional público.

Melhorar a qualidade, na verdade, iniciar essa proposta de qualificação da educação pública municipal, diminuir a desigualdade entre o desempenho das escolas e diminuir a evasão escolar são os grandes nós da década. Gadotti e Torres, afirmam no prefácio da obra de Freire (2005, p.14) que assumir a administração educativa da segunda maior cidade da América Latina era “um desafio à imaginação administrativa e pedagógica”. Essa afirmação foi realizada não apenas pela magnitude da cidade, mas também por ter que organizar essa expansão toda que ocorreu sem planejamento.

A prefeita nomeou Paulo Freire, que já tinha um legado firmado, como Secretário da Educação. O então Secretário da Educação também fora fundador do Partido dos Trabalhadores (PT).

Essa administração se comprometeu com a construção de uma educação pública popular, que tinha como marca principal a educação para liberdade (FREIRE, 2005).

Fica evidente nas publicações desse governo que a intencionalidade da escola deveria ser a formação social e crítica rumo à consolidação de uma sociedade democrática (FREIRE, 2002).

Essa gestão estabeleceu quatro objetivos para pautar suas ações. Segundo Gadotti e Torres (2005, p.14) eles são:

- 1) Ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública;
- 2) Democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática;
- 3) Incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
- 4) Contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

Ao analisar esses objetivos, é possível constar que eles pautam o objetivo maior que a educação, implícito em todo legado freiriano, a construção do conhecimento como instrumento de luta para que o sujeito possa se transformar em protagonista de sua própria história.

Para atingir esses objetivos, muitas ações foram implementadas: o investimento e restauração dos prédios escolares; novas aquisições de materiais didáticos para os estudantes; projetos de formação continuada para os profissionais das escolas; melhorias no plano de carreira dos servidores; concretização e organização dos Conselhos de Escola; implantação de uma ambiciosa reorientação curricular para o Ensino Fundamental, a partir de uma

reorganização em Ciclos de Aprendizagem, construindo suas intervenções pedagógicas por meio de projetos com temas geradores (implantação do ensino por meio da perspectiva interdisciplinar); criação do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), essa foi uma parceria entre o setor público e movimentos sociais (FREIRE, 2005).

As ações elencadas foram inovadoras e significativas para a educação pública paulistana num período de apenas quatro anos.

Em 1990 eram 317 Escolas Municipais de Educação Infantil e 332 Escolas Municipais de Primeiro Grau, todas envolvidas em uma mudança, a mudança da cara da educação paulistana, “transformação das escolas em centros de criatividade em que se ensine e se aprenda com alegria” (FREIRE, 2005, p.33).

Diante de todas as ações que foram promovidas, nos aproximaremos da Reorientação Curricular.

Em parceria com pesquisadores de diversas Universidades paulistanas, a equipe da SME desenvolveu uma série de estudos sobre currículos e como reorganiza-lo. Também foram priorizadas as conversas com os profissionais diretos das escolas e com a comunidade, dando-lhes voz a fim de saber como desejavam que fosse o currículo de suas escolas (FREIRE, 2005, p. 43).

Para organizar a reorientação curricular, foram definidas três etapas (MANTOVAN, 2017):

- Problematização do currículo – descrição crítica e a expressão das expectativas – participação de todos.
- Organização dos produtos obtidos no 1º momento – criação do currículo
- Retorno – participação da escola - vivência da crítica e da proposta pedagógica.

Essa proposta se deu como forma de protótipo em 10 escolas parceiras, para mais tarde ser ampliada. O nome do documento que formalizou essa proposta é “Construção do Currículo Escolar pela via da interdisciplinaridade”¹⁰, publicado em 1990.

O documento explicita o roteiro, mês a mês, atividade por atividade, para a construção do currículo e implantação nessas dez escolas. É importante destacar, que era uma escola de

¹⁰ Esse documento foi obtido com a mediação da equipe de Memória Documental da SME-SP.

cada Núcleo de Ação Educativa. Esse setor, antes dessa gestão, era denominado Delegacia de Ensino, atualmente, denomina-se Diretoria Regional de Ensino (DRE).

Outra ação determinante para essa reorganização curricular foi a implantação dos três ciclos de aprendizagem. Na década de 90 o Ensino Fundamental possuía oito anos de duração, portanto, os Ciclos de Aprendizagem ficaram organizados da seguinte forma: Ciclo Inicial (1ª, 2ª e 3ª séries); Ciclo Intermediário (4ª, 5ª, 6ª séries); Ciclo Final (7ª e 8ª séries).

Para implantar os Ciclos de forma democrática e participativa, foi instaurada uma Comissão em SME para colher as dúvidas e lacunas ao longo do processo de implantação e, de posse de tais informações e dos dados, construir materiais para orientar e normatizar a política dos Ciclos de Aprendizagem na cidade. Segundo Mantovan (2017, p.53) ao todo foram produzidos seis cadernos. Esses foram publicados separadamente, segundo a autora (op. cit.) os temas foram: o primeiro apresentou o novo currículo e os preceitos de uma gestão democrática; o segundo focou na avaliação e nas formas de promoção e retenção; o terceiro abordou os conceitos históricos, psicológicos e filosóficos que envolvem a concepção de Ciclos de Aprendizagem; o quarto foi elaborado para explicar para os estudantes e comunidade as características de Ciclos de Aprendizagem (este era em forma de histórias em quadrinhos); o quinto caderno abordava a importância dos registros de frequência e reiterava que os estudantes só poderiam ser retidos por faltas ao final do Ciclo; o sexto, e último caderno, apresentou a relevância de se ter grupos heterogêneos com estudantes, em momentos diferentes de aprendizagem.

Barretto e Mitrulis (2001, p. 116) destacam que essa “proposta chega com o objetivo de enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção assumida como construtivista”. Os Ciclos de Aprendizagem, para essa gestão, são uma forma ampliar os tempos da escola para que cada estudante tenha suas especificidades respeitadas e que possa organizar com mais flexibilidade, liberdade e coerência seus processos de aprendizagem, também rompendo com a lógica da segregação do conhecimento e tendo a oportunidade de aprender a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Essa gestão foi histórica e trouxe inovações que são reconhecidas até hoje pela RMESP. Mantovan (2017, p. 56) avalia que foram mudanças muito drásticas para apenas quatro anos, mas que apesar dos enganos que toda política comete, foi mostrado e vivido pela comunidade paulistana que uma “escola pública, popular, democrática e de qualidade” era possível e necessária.

4.3.2 O período de 1993 a 2000 – Gestão Paulo Maluf e Celso Pitta

“Não é um empreendimento pequeno humanizar as escolas e ao mesmo tempo estimular os alunos” (SÃO PAULO, 1993). Essa foi uma das frases iniciais que marcaram o novo currículo dessa gestão. O documento “Pacto”, foi publicado com o intuito de divulgar o novo currículo da cidade com foco na “Qualidade Total”.

Esse “Pacto” aborda cinco grandes eixos para a implantação da nova política educacional (SÃO PAULO, 1993, p.5): valorização da educação e do educador; atendimento escolar; escola voltada para o aluno; plena utilização dos recursos; normatização administrativa.

Para definir o que é o conceito de qualidade o documento traz a citação de Aurélia Buarque de Holanda Ferreira: “é o que distingue uma pessoa ou uma coisa de outra” (SÃO PAULO, 1993, p. 9). E na sequência é apresentada uma figura emblemática para os servidores da época, dois cavalos aparentemente de corrida, em que um está um pouco mais à frente do que o outro. Essa frase e essa figura demonstram que os valores desse novo currículo, inverteram. Antes priorizava-se o coletivo, a construção popular e comunitária, agora o individual e a competitividade. Um mais democrático outro mais “pragmático e centralizador” (SOUZA, 2016, p.67).

Outras duas frases aparecem em destaque no documento: “a excelência do resultado depende de que cada um faça o seu melhor” e “a qualidade começa no indivíduo” (SÃO PAULO, 1993, p. 11). Com essas frases epigrafas, fica nítida a intencionalidade desse currículo e a desconstrução do anterior. Esse documento ainda apresenta como referência autora Cosete Ramos, pesquisadora e escritora de obras que constroem esse conceito de “Pedagogia da Qualidade Total”. Barbosa e Moll (1995) mergulham na obra dessa autora para compreender esse conceito que une áreas tão distintas, elas definem assim:

Trata-se basicamente da transposição de uma teoria de Gerenciamento Empresarial para o campo da Pedagogia. Como se os problemas educacionais pudessem ser sintetizados na forma de gerenciamento. Uma simplificação absurda. (BARBOSA; MOLL, 1995, p.240).

Esse plano gerencial, apesar dos esforços, não vingou na educação paulistana.

Em 1994, esse governo tentou voltar com a organização seriada, porém o Conselho Estadual de Educação não aceitou, pois acreditava que a organização das escolas por ciclos era “uma proposta inovadora e democratizante” (MANTOVAN, 2017, p.55).

Em 1996, após tal negativa, o novo currículo foi publicado, organizado por áreas com o subtítulo: “organizador de áreas do Ensino Fundamental”. Apresentando os seguintes pontos centrais:

O objetivo central desse documento é subsidiar os educadores no seu projeto pedagógico, num sistema organizado em ciclos.
O ponto de partida para execução desse trabalho advém da pesquisa junto à RMESP que apontou a preferência de 59% dos professores “por conteúdo mínimo” e de 41% por conceitos básicos. Ficou clara também, a expectativa de receberem um “rol de conteúdos” enviado pela Divisão do Currículo. (SÃO PAULO, 1996, p. 5)

Neste momento, essa gestão passa a dar um pouco mais de atenção para os Ciclos, mantendo a mesma divisão (três grupos) e nomenclatura. Ao final desse ano a LDB 9394/96 foi publicada, como já citado anteriormente, em seu artigo 23 reafirma novamente a política de Ciclos.

Em 1997, Celso Pitta, assume e opta por dar continuidade aos Ciclos de Aprendizagem, publicando um documento que traz relatos de práticas das Unidades contendo experiências com os Ciclos de Aprendizagem.

Porém, em 1998, após o estado optar pela progressão continuada, para amenizar os altos índices de reprovação e o representativo aumento de estudantes que deixam a escola o município também adotou a progressão continuada e fragmentou o Ensino Fundamental em Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série), essa retomada de organização também deve ter sido inspirada nos blocos de conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram publicados em 1997.

O fim dessa gestão foi conturbado, pois o então prefeito foi investigado por corrupção.

4.3.3 O período de 2001 a 2004 – Gestão Marta Suplicy

Essa foi mais uma gestão conturbada na história da cidade. Neste período foram elaborados e divulgados cinco documentos intitulados “EducAção”. Segundo Mantovan (2017, p.56), o primeiro se propunha a retomar o diálogo com a comunidade escolar; o segundo era voltado para a formação dos profissionais da escola, cuja intenção era criar a normativa para iniciar os Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa; o terceiro retomava o movimento

de Reorientação Curricular na RMESP e firmava três metas (democratização do conhecimento e qualidade social da educação, democratização da gestão e democratização do acesso e permanência do aluno na escola); o quarto caderno trouxe a proposta de implantação dos Centros de Educação Unificados (CEUs) e o Projeto Vida (este nome macro não durou, mas seus subprojetos duram até hoje) que abarcava os projetos Recreio nas Férias e Educom - Rádio na Escola; o quinto caderno intitulado “Gestão, Currículo e Diversidade” retomava a organização da escola em Ciclos, mas com a proposta de Ciclos de Formação.

Mesmo com toda organização e alinhamento com a proposta curricular de 1992, Mantovan (2017, p.57) afirma a proposta dessa gestão não foi efetivada. A organização das escolas permaneceu dividida em dois Ciclos. Nesta gestão já estavam inauguradas as 13 Diretorias Regionais de Ensino.

4.3.4 O período de 2005 a 2012 – José Serra e Gilberto Kassab

Essa gestão lançou o Programa de Orientação Curricular do município de São Paulo como uma das primeiras ações para tentar sanar o recente dado descoberto sobre a defasagem dos índices de alfabetização, aderindo, juntamente com o estado, o programa Federal, “Ler e Escrever”.

O referido programa, como afirmam Balbino e Freire (2018, p. 542), “foi uma política pública que visou a melhoria da qualidade da educação”. Para alcançar essa melhoria, esta gestão produziu materiais para estudantes e docentes, também ofereceu intensas formações para as professores, coordenadores e ainda contou a parceria de cursos de Ensino Superior em Pedagogia e Licenciatura em Letras para que os estudantes fossem as “segundos professores” da sala do 1º ano. Esse projeto teve bastante notoriedade e foi o carro chefe da campanha eleitoral desse governo.

O “segundo professor” na sala, na verdade era um estagiário que estava ainda constituindo sua formação inicial. Esse estudante universitário participava de formações mensais oferecidas pelo Departamento de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT- P), dos encontros e formações sobre alfabetização em suas instituições de ensino e tinha que estabelecer uma parceria com o professor regente do 1º ano para aprender planejar e intervir diretamente com crianças, visando à consolidação dos seus processos de alfabetização.

Essa atenção especial para o 1º ano recebeu o nome de “Toda Força Primeiro ano”.

Outra ação foi a criação das turmas de PIC – Programa Intensivo de Ciclo. Essa turma especial, era um agrupamento com estudantes de 3ª ou 4ª série, que ainda não tinham os processos de alfabetização consolidados. (MANTOVAN, 2017, p.58). A grande maioria já havia sido reprovada em anos anteriores, apesar das escolas ainda manterem a progressão continuada.

A criação desse programa, como afirma Mantovan (2017, p. 58), vai, completamente, na contramão da proposta de Ciclo, mesmo tendo essa perspectiva presente no nome, uma vez que retomava o princípio de homogeneidade. Essas crianças ficavam em evidência por estarem na “turma especial”.

Outro grande marco dessa gestão foi em 2007, com a publicação dos documentos “Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem”, um material que possuía um caderno para o Ensino Fundamental I com conteúdo para todas as áreas do conhecimento com as quais o professor dos anos iniciais atuava (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia/ Natureza e Sociedade) e para os anos finais um caderno para cada área do conhecimento. Além dos componentes já explicitados, ainda havia cadernos para Arte, Educação Física, Inglês. O objetivo desse material era “contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área do conhecimento” (SÃO PAULO, 2007, p.10).

Mantovan (2017, p. 59) afirma que esse material era intensamente prescritivo, uma vez que trazia para a escola o planejamento anual pronto, com objetivos, conteúdos, sugestão de textos, avaliação e organizados por bimestre. E a autora (op. cit.) também destaca que para sua construção não houve participação ativa da comunidade, os DOTs - P realizaram leituras e um projeto piloto, mas o material já era enviado pronto para a análise e revisão e não para construção conjunta.

Esse é um documento mais prescritivo e foi construído em grupos de trabalho. Sacristán (2017, p.112) afirma que “o currículo prescrito não pode ser entendido como um guia didático”, mas sim como uma referência para a construção dos processos pedagógicos. Esse material ainda é uma referência para a RMESP (MANTOVAN, 2017).

Os conteúdos pedagógicos elencados no documento estão organizados por ano/série e não traz nenhuma menção da modalidade Ciclos de Aprendizagem

É importante destacar que a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos se deu nessa gestão. O prazo máximo disponível para essa proposta era até 2010, porém mais uma vez na

história da RMESP, a implantação dos 9 anos se deu de formas diferentes em cada escola, sem planejamento. Essa transição acarretou alguns problemas, dentre eles a lacuna de determinadas turmas/ano em algumas escolas, sobrecarregando as escolas que havia todas as turmas.

4.3.5 O período de 2013 a 2016 – Gestão Fernando Haddad

No ano de 2013 damos início à gestão do então prefeito Fernando Haddad, que havia sido Ministro da Educação. Como ministro o político lançara um programa nacional intitulado “Mais Educação”. Ao assumir a prefeitura de São Paulo, lançou um programa inspirado no proposto por ele em nível nacional, o programa da prefeitura de São Paulo era “Mais Educação São Paulo”. Essa gestão se propôs a construir uma Reorientação Curricular e 2013, aparentemente, foi o ano da construção do documento.

Em 2014 o documento foi publicado: “Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios para a Implantação”. Conta desse documento a intencionalidade curricular da gestão para a educação paulistana. Essa foi uma forma que os colaboradores do documento encontraram de ser possível à RMESP começar a planejar suas ações como rede, na qual o trabalho de cada segmento impacta na continuidade do outro (SÃO PAULO 2014, p.8).

Essa proposta pautada em dois grandes eixos: qualidade e gestão. No eixo qualidade, destaca que ela deve ser pensada numa vertente social, aqui, apresentada resumidamente como: o acesso ao conhecimento por meio de um currículo que valorize a ética da vida humana como mais importante do que qualquer convicção ou opinião. Ser uma escola com qualidade social é percebê-la como polo de desenvolvimento cultural e como centro de investigação cognitiva.

O eixo gestão está organizado em três tópicos: gestão pedagógica, gestão democrática e gestão do conhecimento (SÃO PAULO, 2014, p. 49). Apesar de serem apresentadas divididas, não devem ser trabalhadas separadamente, pois uma complementa a outra.

A gestão pedagógica é a ação na qual se dará a efetivação desse Programa. Os horários de formação coletiva e reuniões pedagógicas são momentos importantes para consolidar, na rede, os conceitos defendidos na reorientação curricular, tais como “interdisciplinaridade, autoria, pedagogia de projetos e avaliação para a aprendizagem” (SÃO PAULO, 2014, p. 50). Um dos principais instrumentos dessa gestão é Projeto Político Pedagógico (PPP).

Sobre a gestão democrática são defendidos os seguintes pontos:

A Gestão Democrática requer engajamento da equipe escolar, participação das famílias e da comunidade. A formação a cidadania democrática implica exercício

cotidiano e, para ser pública, a escola precisa incorporar realidade sociocultural do seu contexto (SÃO PAULO, 2014, p. 55).

Para essa gestão, os princípios democráticos estão diretamente ligados com o direito à educação e que efetiva o papel da escola como um polo de cultura, pois nenhum conhecimento é renegado. A proposta é que a Unidade Escolar se fortaleça e contribua para o desenvolvimento local.

A gestão do conhecimento permeia as outras gestões e a função social da escola. Sem formação específica, contínua e rigorosa nenhuma mudança curricular ocorre e tão pouco a rede se transforma. Nessa vertente valorizam-se as atividades formativas já existentes e pressupõe-se que as novas propostas que serão criadas favoreçam novas dinâmicas e a construção do conhecimento coletivo a partir das necessidades, realidades e desejos da RMESP (SÃO PAULO, 2014, p. 62).

Os grandes temas de formação para a construção dessa reorientação curricular e que partem desses dois grandes eixos são: currículo; integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; trabalhos com projetos; Ciclos de Aprendizagem; autoria; interdisciplinaridade; regência compartilhada; educação integral; educação em direitos humanos e desmembramentos como igualdade étnico-racial e educação especial; avaliação institucional de acompanhamento da aprendizagem e as diferentes formas de registro; tecnologias para aprendizagem (SÃO PAULO, 2014, p. 62).

É possível perceber que esses temas foram abordados nas publicações realizadas por essa gestão. Porém, mais uma vez, não houve tempo hábil para que essas implantações fossem efetivas.

Os Ciclos de Aprendizagem foram retomados e o documento apresentou a organização dos nove anos do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem, a saber: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano); Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano); Ciclo Autoral (7º ao 9º ano). Em 2016, o documento “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral” foi publicado. É importante destacar que não houve publicação do Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização, visto que a cidade aderiu ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que conta com o currículo organizado em direitos. O documento norteador do PNAIC é o “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização”. Como os Ciclos de Aprendizagem implantados por essa gestão são o nosso foco, vamos abordá-lo detalhadamente no próximo capítulo.

Os direitos de aprendizagem para esses dois Ciclos (interdisciplinar e autoral) estão organizados por área e também foram construídos com os profissionais da RMESP. Esse processo demorou dois anos e o material chegou às escolas em fevereiro de 2017, porém em março desse mesmo ano, o processo de construção de um novo Currículo, o Currículo da Cidade (documento da gestão posterior) teve início. Esse novo documento da gestão 2017-2020 apesar de mencionar os direitos de aprendizagem, elaborou os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem para cada Ciclo e para cada ano do Ensino Fundamental.

4.3.6 O período de 2017 – atual – Gestão João Dória Jr. e Bruno Covas

Como mencionado anteriormente, em 2017, a gestão do então prefeito João Doria lança um novo documento norteador dos currículos das escolas de Ensino Fundamental. Este documento, “Currículo da Cidade”, também um caderno por área do conhecimento publicado, está alinhado a Base Nacional Comum Curricular e mantém a organização por meio dos Ciclos de Aprendizagem.

Esse processo recebeu como nomenclatura “atualização curricular” (SÃO PAULO, 2017, p. 10). Esse currículo foi organizado para os três Ciclos de Aprendizagem, mantendo a nomenclatura proposta pela gestão anterior, apresenta uma Matriz de Saberes que contém nove itens que correspondem ao que cada estudante da RMESP deve desenvolver no Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2017, p. 33). O documento apresenta, ainda, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), os Eixos Estruturantes, que são “os grupos temáticos” que organizam os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, propostos para cada ano e cada componente curricular do Ensino Fundamental.

Este currículo é pautado em três conceitos orientadores “Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva” (SÃO PAULO, 2017, p.12), possuiu como base para sua construção quatro premissas: continuidade, relevância, colaboração e a contemporaneidade. Destacaremos a premissa da continuidade, pois é essa que nos ajuda a compreender que a nova gestão optou por não romper totalmente com os direitos de aprendizagem e permanecer com a organização curricular em Ciclos de Aprendizagem. Levamos em consideração que o “currículo é um território em disputa” (ARROYO, 2013).

O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e

as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino. (SÃO PAULO, 2017, p. 11).

Ainda sobre os Ciclos de Aprendizagem:

O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três Ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos. O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º) e o Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º, 9º).

O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural. (SÃO PAULO, 2017, p. 40)

É relevante destacar que mais uma vez a proposta de Ciclos de Aprendizagem poderia ter sido desconsiderada, sua nomenclatura e intencionalidades terem sido alteradas e com isso nossa pesquisa não alcançaria o seu objetivo principal: caracterizar as alternativas que as unidades escolares da região Freguesia do Ó/Brasilândia da RMESP criaram na implementação dos Ciclos de Aprendizagem.

Diante do exposto, corroboramos com Ball et. al. (2016, p. 21) na sua constatação de que é “um processo criativo, sofisticado e complexo” colocar as políticas em prática, por vezes elas representaram mudanças significativas na sociedade e nas formas de pensar e fazer educação, mudanças não apenas para a cidade de São Paulo. Outras vezes essas políticas não foram implementadas. Ball et. al. (2016, p.23) denomina de “implementação performativa” quando as equipes das escolas fazem apenas o que for “obrigatório” e não estabelecem relações entre o texto político e seu cotidiano.

No próximo capítulo vamos enfatizar a proposta dos Ciclos de Aprendizagem com as perspectivas de currículo apresentadas aqui.

5. CICLOS DE APRENDIZAGEM – O FOCO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos como foi o retorno dos Ciclos de Aprendizagem na RMESP, suas características, normativas e as diferentes concepções que abarcam essa modalidade. Iniciaremos essa reflexão com um breve histórico dessa forma de organizar os tempos da escola, para então apresentarmos a concepção de Ciclos de Aprendizagem dessa rede.

Os estudos de Mainardes (2007, 2009, 2011, 2012), Stremel (2011, 2012), Perrenoud (2004) e Barretto e Sousa (2013) são os pilares desse capítulo.

O termo Ciclo está presente há décadas nas políticas curriculares brasileiras. Stremel (2011) afirma que a organização da escolaridade em ciclos constitui-se em uma política educacional que não é recente na educação brasileira e que ao longo do tempo vem sofrendo processos de ampliação, complexificação e recontextualização. Essa modalidade ganha mais repercussão em 1984, quando a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a maior do país, opta por implantar o Ciclo Básico de Alfabetização. Essa forma de organização tinha como objetivo proporcionar mais tempo para a aprendizagem e reduzir a evasão. Reunia os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e a reprovação poderia acontecer no segundo ano.

O termo Ciclo Básico é uma das denominações que essa modalidade recebeu no território brasileiro, Stremel (2011, p. 16) apresenta, ainda, outras denominações como “Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclos de Formação Humana, Ciclos de Aprendizagem”, afirmando que é possível que haja outros.

Essa variedade de formas de organização, de concepção e denominação é possível, legalmente, porque a o art. 23 da LDB 9394/96 delibera liberdade para cada território organizar e nomear de acordo com seus currículos.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Há igualdades e diferenças em cada uma dessas propostas. Realizaremos um comparativo entre os Ciclos de Aprendizagem com a Progressão Continuada, e os Ciclos de Aprendizagem com Ciclos de Formação, pois nas buscas que realizamos sobre Ciclos de

Aprendizagem nas plataformas de trabalhos acadêmicos esses termos apareceram como sinônimos.

Os Ciclos de Formação acompanham as etapas biológicas da vida (infância, puberdade, adolescência), essa vertente de ciclos propõe mudanças radicais nos currículos. Sua base é a psicologia, e defende que a escola tem uma função para além da aprendizagem, sua função é para a formação e constituição do sujeito, respeitando fases biológicas do indivíduo. (LIMA, 2002, p.8). Essa proposta visa uma mudança social ampla que reorganize o tempo da aprendizagem para que todos possam ter o acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia, está pautada nos estudos de Wallon e de Vygotsky.

Lima (2002, p. 12) destaca que esses pesquisadores defendiam que a educação tem que estar a serviço do “homem” e não de interesses particulares da camada detentora do poder. Vygotsky (2000) também defendia que a educação tem que se adaptar às características e etapas do desenvolvimento humano. Há também uma mudança estrutural na avaliação, que passa a ser processual, defendendo-se desse modo que não haja reprovação.

Essa forma de organização dos tempos da escola é “mais complexa que as demais” (MAINARDES, 2009, p. 62), pois sua proposta exige uma grande mudança no currículo, nas estratégias didáticas, nas formas de avaliação e uma permanente formação dos professores para atuarem nessa modalidade.

A Progressão Continuada no Ensino Fundamental se mantém organizada em série e possui uma concepção mais “conservadora e neoliberal” (STREMEL, 2011, p.29) uma vez que seu objetivo é garantir que os estudantes sejam aprovados para a próxima série sem avaliações completas.

O objetivo da Progressão Continuada é dar ritmo o fluxo de estudantes, diminuindo, dessa forma, os índices de reprovação e evasão.

O pesquisador Mainardes (2009, p. 66), ao citar e organizar informações de diversos autores, relata que essa forma de organização gera algumas críticas, pois apresenta algumas contradições, como por exemplo não estabelecer uma ruptura consistente e completa com os conceitos da modalidade seriada, modificando o currículo e as formas de avaliação. Sem essas alterações o seu foco fica somente na passagem do estudante pelo Ensino Fundamental, sem a garantia que sua aprendizagem seja qualificada.

A LDB 9394/96, prevê no artigo 32 que os estabelecimentos escolares que possuem a progressão seriada podem adotar “o regime de progressão continuada, sem prejuízo de

avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. Portanto, apesar de apresentar inconsistências em sua concepção, o regime de progressão continuada é regulamentado.

Para Perrenoud (2004, p.12) é possível compreender os Ciclos de maneira mais conservadora ou mais inovadora. Na primeira prática, a conservadora, os textos, documentos institucionais trazem os Ciclos como modalidade de organização, mas na prática pedagógica as propostas continuam anuais, inclusive a retenção dentro de um mesmo Ciclo. Na prática inovadora, a formação do trabalho escolar rompe com muitas tradições, principalmente as com as propostas pedagógicas e com a lógica da retenção. Esse autor salienta que em muitos lugares os Ciclos, inclusive, se encontram com professores que são indicados para atuar em um determinado Ciclo.

Os Ciclos de Aprendizagem propõem uma visão mais progressista em que haja uma transformação possível diante do contexto de problemas educacionais que estamos enfrentando. Seus objetivos macros são: superar a fragmentação do currículo seriado, organizar os tempos da aprendizagem de uma forma flexível e assegurar a continuidade da aprendizagem (STREMEL, 2011, p.30). Nesse sentido, essa proposta curricular viabiliza uma redefinição global dos tempos e dos espaços da escola.

Sobre esses tempos e espaços da escola, Perrenoud (2004, p. 55) classifica como fundantes para implementação dessa política curricular. Faz-se necessário uma reflexão intensiva sobre as estruturas, os dispositivos, os calendários, os espaços e os tempos de formação e de organização do trabalho, todo esse esforço e readequação voltados para o grande princípio da escola que é o “fazer aprender”.

O termo Ciclos de Aprendizagem ganha mais notoriedade em 1996, quando Perrenoud começa a fazer uso dele em suas produções (STREMEL, 2011, p. 75). Este autor destaca que há cinco razões para implantar os Ciclos de Aprendizagem:

- 1- Etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens;
- 2- Um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias;
- 3- Uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado aos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos;
- 4- Uma maior continuidade e coerência ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe;
- 5- Objetivos de aprendizagem incidindo sob vários anos, constituindo pontos de referências essenciais para todos, e orientando o trabalho dos professores. (PERRENOUD, 2004, p.14, apud STREMEL, 2011, p. 75)

A proposta de Ciclos de Aprendizagem envolve mudanças estruturais como a mudança de concepção pedagógica das equipes escolares, maior investimento em recursos materiais, bem como garantia do tempo de aplicação de uma política pública curricular, pois uma mudança curricular completa aconteceria quando os estudantes pudessem completar o Ensino Fundamental sem que sofressem alguma ruptura. Uma mudança estrutural também implica encontrar formas de como despertar o interesse e participação dos profissionais envolvidos para que sejam, também, atuantes nesse processo e não apenas receptores. Novamente afirmamos que Ciclos de Aprendizagem é uma modalidade complexa.

As cinco razões para implantar os Ciclos de Aprendizagem elencadas por Perrenoud, se relacionam a alguns princípios elencados por Mainardes (2007, p. 121), são eles: princípio de conhecimento, de avaliação, de práticas pedagógicas, de organização e gestão da escola e de relações sociais. Com isso, por se tratar de uma mudança curricular, torna-se uma mudança de identidade, tanto da função social da escola, como na de seus profissionais, tal como definimos no capítulo anterior.

A organização da escola em Ciclos de Aprendizagem faz sentido quando essas mudanças se concretizam e para que elas ocorram percorre-se um processo longo e coletivo. Mainardes (2009, p.71) afirma que a escola em Ciclos constitui um avanço para a sociedade como um todo, uma vez que uma mudança curricular é eficaz quando há também mudanças econômicas, políticas, sociais e consequentemente históricas. Essas reconstruções são progressivas e constituídas por avanços e recuos.

Para a formulação da proposta de Ciclos é preciso elaborar algumas medidas complexas. Mainardes (2009, p.73) as exemplifica da seguinte forma:

- a) Uma revisão profunda do papel da escola e do conhecimento; b) a tomada de decisões acerca do modelo de organização curricular (por exemplo, organização em disciplinas convencionais, áreas de conhecimento, projeto de trabalho, alternativas de integração curricular); c) a definição dos conhecimentos a serem privilegiados (em cada ano ou ciclo, por exemplo); d) a articulação entre currículo, avaliação, metodologias.

A proposta de Ciclos, como podemos ver, propõe que muitas práticas comuns às escolas sejam abandonadas, tais como a organização dos conteúdos de forma disciplinar, fazer uso exclusivo de avaliações somativas e classificatórias, tendo provas e exames como únicos instrumentos. Principalmente em relação aos métodos de avaliação, os Ciclos de Aprendizagem

contemplam avaliações formativas, que contribuem com o processo de ensino/aprendizagem (MAINARDES, 2009, p.77).

No âmbito de mudança de identidade profissional, consideramos ser de suma importância que para essa ou qualquer outra política curricular ser efetivamente cumprida é necessário que os objetivos da proposta fiquem evidentes para toda a comunidade escolar e que os professores possam colaborar com sua construção, tendo diversos momentos de formação para melhor compreendê-la, que possam analisar criticamente a proposta e desvendar caminhos para implantação da política pública em seu território.

Especificamente na RMESP, a nomenclatura Ciclos está presente há quase 30 anos. Em algumas gestões essa proposta ficou em evidência, em outras gestões, por mais que em seus documentos ela fosse presente, os Ciclos não faziam parte das propostas e permanecia apenas como uma nomenclatura. Mas, como implantá-lo? Quais são suas características? Por que organizar o Ensino Fundamental em Ciclos?

Para responder essas questões vamos apresentar a proposta de Ciclos de Aprendizagem iniciada na gestão do prefeito Fernando Haddad, 2013- 2016 e que ainda se mantém, mesmo após uma mudança de gestão. Em seguida vamos verificar e analisar essa proposta à luz de autores especialistas em Ciclos, tais como Barretto e Sousa (2013), Mainardes (2007), Stremel (2011) e Perrenoud (2004).

5.1 OS CICLOS DE APRENDIZAGEM VOLTARAM PARA RMESP

Os Ciclos de Aprendizagem propostos inicialmente na gestão de Luiza Erundina, pelo então secretário Paulo Freire, foram retomados pelo prefeito Fernando Haddad (2013- 2016), eleito sob a legenda do Partido dos Trabalhadores (PT), e seu secretário da pasta da educação, à época, César Callegari. Esse secretário permaneceu no cargo por aproximadamente dois anos, sendo substituído por Gabriel Chalita.

Na retomada dos Ciclos de Aprendizagem nessa gestão propõem-se os eixos qualidade social e gestão como premissas de uma educação mais democrática e mais respeitosa aos tempos de aprendizagem dos estudantes.

Nos documentos oficiais identificamos que:

A organização em Ciclos de Aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva. Também fortalece concepções de Educação no que tange à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, étnicos, artísticos, nacionais e regionais. (SÃO PAULO, 2014).

O artigo 5º da Portaria n. 5930 do dia 15 de outubro de 2013, dispõe da seguinte forma o retorno oficial dos Ciclos de Aprendizagem:

II – Ensino Fundamental: regular e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos-EJA e Educação Especial:
a) No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 9(nove) anos e deverá organizar-se em 3(três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados:
a.1 - Ciclo de Alfabetização: compreendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.
a.2 - Ciclo Interdisciplinar: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico.
a.3 – Ciclo Autoral: compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria.

O Ensino Fundamental de nove anos foi organizado em três Ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Cada um dele com suas especificidades e características.

Ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano) e do Ciclo Interdisciplinar (6º ano) e em todos os anos do Ciclo Autoral, há a possibilidade de reprovação caso o estudante não tenha atingido os objetivos do Ciclo.

O Ciclo de Alfabetização permite que as crianças tenham seus tempos e ritmos respeitados para que, diante de diversas intervenções pedagógicas, consolidem seu processo de alfabetização, respeitando a pluralidade das infâncias, e o brincar como um direito dessa fase. Nesse Ciclo priorizam-se estratégias pedagógicas lúdicas para a promoção da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014, p. 76).

Após esse Ciclo, inicia-se o Ciclo Interdisciplinar que dará continuidade à ampliação do processo de alfabetização/letramento para que o estudante tenha cada mais autonomia para integrar conhecimentos e intervir nos conteúdos que lhes serão apresentados. Este Ciclo também tem a premissa de amenizar a ruptura do 5º para o 6º ano, quando deixa de ter apenas uma professora “polivalente”, para ter um professor para cada componente curricular (SÃO PAULO, 2014, p.79).

A docência compartilhada consiste em um professor de um determinado componente curricular, “professor especialista”, com uma aula na semana no quarto ano, ou e com duas aulas semanais no quinto ano para desenvolver um projeto em parceria com o professor regente. Já no 6º ano, há a presença, em quatro aulas semanais¹¹, de um “professor polivalente” que é o(a) pedagogo(a) (SÃO PAULO, 2014, p.110), também para desenvolver projeto em parceria com os demais professores. A normativa dispõe que esse projeto ocorra, preferencialmente, nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, porém a parceria também pode ocorrer nas aulas de outros componentes curriculares, caso seja necessário para o desenvolvimento do projeto.

A proposta da docência compartilhada para realização de projetos, visa a contemplar interdisciplinaridade, pois esse Ciclo pressupõe um trabalho integrado com as diferentes áreas do conhecimento do currículo, em prol de garantir os objetivos de aprendizagem.

O Ciclo Autoral é a etapa em que os estudantes farão uso dos conhecimentos aprendidos nos outros dois Ciclos com mais autonomia, realizando, ao final desse último momento do Ensino Fundamental, seu próprio projeto intitulado TCA- Trabalho Colaborativo Autoral. Esse projeto deve fazer parte do rol de interesses e necessidades da comunidade do estudante, apresentando como objetivo, o favorecimento do “exercício da responsabilidade, solidariedade, tomada de decisões, apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado para a transformação social” (SÃO PAULO, 2014, p. 81).

Usar as diferentes linguagens, ter oportunidade de experiências, aprender os conteúdos de forma significativa, são as premissas dos três Ciclos.

Ao respeitar os diferentes tempos de aprendizagem, faz-se necessário, também, uma nova perspectiva de avaliação. A proposta curricular frisa o conceito de avaliação formativa,

¹¹ Essa quantidade de horas explicitadas acima é referente a cada uma das turmas que a escola tiver cadastrada. Por exemplo, se há três turmas de sexto ano em uma escola, esse professor poderá dar 12 aulas de docência compartilhada.

dessa forma, os estudantes têm mais tempo para atingir os objetivos de aprendizagem ao final de seu Ciclo, pois a avaliação não é pontual, mas sim processual. Outro ponto na reorganização importante dessa portaria são as formas de sínteses das avaliações. Para o Ciclo de Alfabetização, permanece a síntese por conceitos: P - plenamente satisfatório; S -satisfatório; NS – não satisfatório. Os Ciclos Interdisciplinar e Autoral voltam a ter sínteses de avaliação representada por notas numéricas, com média 5,0.

Avaliações internas e externas compõem o resultado do desempenho do estudante ao final do bimestre. Os professores podem propor instrumentos diferenciados para a realização das avaliações internas, tais como: atividades avaliativas escritas, seminários, experiências, relatórios, trabalhos de pesquisas, entre outros.

Apesar do retorno da reprovação, da mensuração por números (nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral) e das avaliações externas, elementos de uma educação tradicional que causa na rede uma certa resistência, por causa do olhar de supervisão e comparação que essas ações podem acarretar, a proposta de Ciclos de Aprendizagem tem como essência a diminuição do fracasso escolar.

O papel do professor, dos gestores educacionais e dos outros profissionais da escola é fundamental nessa organização curricular, uma vez que se trata de vivenciar uma forma de educação diferente da que vivenciamos, com a seriada. Pensar em Ciclos, refletir e agir nos tempos flexíveis de aprendizagem é um desafio, pois essa organização curricular é diferente daquela que normalmente se tem contato na universidade ou em suas próprias trajetórias na Educação Básica. Para Arroyo (2013, p. 194) o papel desses profissionais nas unidades escolares deve ser:

Fazer da escola um lócus que permite que aos estudantes serem cidadãos ativos e protagonistas do processo de construção da vida escolar, com a manifestação de suas identidades e possibilitando a intervenção de forma consciente nos coletivos escolares e também no quadro social em que atuam e atuarão.

Para atingir esse objetivo, os anos de 2015 e 2016, tiveram muitos momentos de formação para os professores. Foram ofertados muitos cursos, inclusive no horário de trabalho, para que os profissionais auxiliassem na construção dos documentos normativos dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral e pudessem compreender o que significam as especificidades de cada um deles. Os documentos foram construídos de forma democrática (SÃO PAULO, 2014).

O processo de construção desses documentos se deu da seguinte forma: cada DRE tinha um grupo de professores parceiros, sendo um pedagogo e um representante de cada componente

curricular. Como os encontros eram no horário de trabalho, as equipes gestoras organizavam suas escolas para que os professores pudessem participar do processo. Esses representantes, junto aos formadores das Divisões Pedagógicas (DIPEDs), reuniam-se com os formadores do setor de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação e os respectivos assessores de cada área (SÃO PAULO, 2016, p.13).

Os assessores eram professores universitários renomados em seus cursos de licenciatura. Em cada encontro era efetivada a construção de uma parte do documento e recebida uma nova demanda. Essa demanda, era levada para os encontros formativos regionais, nos quais os professores parceiros e formadores das DIPEDs se encontravam com os professores inscritos das escolas daquela região para analisar a nova parte do documento que havia sido feita e realizar a tarefa dada no encontro com SME e assessores (SÃO PAULO, 2016, p.14).

Esse processo durou mais de dois anos, dentre a definição dos conceitos que iam permear os Ciclos Interdisciplinar e Autoral e a construção dos documentos base para cada componente curricular (SÃO PAULO, 2016).

Para garantir a participação efetiva, para além das consultas públicas, de muitos professores da rede, o documento chegou às escolas no início de 2017, ano que iniciou a nova gestão.

O Ciclo de Alfabetização tinha uma formação específica, vinculada aos critérios e conceitos do PNAIC desde 2013, essa formação era oferecida em oito ou dez encontros no contraturno de trabalho. Os temas de formação desses anos foram, respetivamente, Língua Portuguesa, Matemática e Natureza e Sociedade. Em seu último ano, 2016, o horário da formação foi reduzido e dividido, foram quatro sábados e alguns encontros espaçados em um dia da semana à noite. Avaliação foi o último tema abordado pela formação do PNAIC com esse formato, ocorreu em 2016, ano em que houve o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff¹² e por se tratar de um programa federal, sua verba e organização ficaram comprometidas em toda RMESP.

Por ter tantas ações formativas e com a participação de alguns professores da escola nesses espaços com as DIPEDs, era necessário que essas informações fossem replicadas nas

¹² Para saber mais indicamos o artigo de Gabriel Gutierrez Mendes, publicado em 2018, disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19320>

escolas para todos os seus profissionais. Então o PEA (Projeto Especial de Ação¹³) e as reuniões pedagógicas deveriam também ter como tema principal os assuntos abordados nas formações. Os temas do PEA são definidos pelo grupo de participantes da escola, são expostos e aprovados pelo Conselho de Escola em fevereiro e também comunicado e aprovado pelo(a) Supervisor(a) de Educação responsável pela Unidade Escolar (SÃO PAULO, 2014b)

Ao verificar todo esse percurso, é possível perceber que foi um grande movimento na estrutura da RMESP. As formações iam além das discussões específicas de cada componente curricular, discutia-se sobre a concepção educação, de sociedade e nesses momentos se firmavam as identidades dos territórios. Foi construído, por meio do debate e do trabalho coletivo, um currículo integrador para a cidade (SÃO PAULO, 2016, p.9).

Tivemos a intenção de abordar nessa seção as ações que protagonizaram o retorno da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na RMESP. Na próxima seção relacionaremos essa proposta às concepções sobre Ciclos de Aprendizagem.

5.2 RELAÇÕES ENTRE OS CICLOS DE APRENDIZAGEM DA RMESP E A CONCEPÇÃO TEÓRICA

Os Ciclos de Aprendizagem vão além de uma legislação, exigem mudanças na estrutura da escola.

Apenas a mudança da organização da escola não é suficiente para garantir o sucesso da proposta de Ciclos. É necessário que sejam dadas condições para uma implantação adequada da política como: condições de infraestrutura, acompanhamento e apoio à equipe gestora e aos professores, formação continuada dos professores, permanente avaliação daquela política implementada. (STREMEL, 2011, p.27)

Comparando essa concepção com a proposta de Ciclos de Aprendizagem da RMESP, é possível perceber que a proposta além de normatizar a modalidade, também propõe ações pedagógicas alternativas para que os Ciclos sejam implementados. Essas ações auxiliam no cumprimento de um dos objetivos dessa modalidade, promover uma educação pública democrática, com qualidade social e amenizar as rupturas dos tempos e espaços da escola.

¹³ O PEA é o momento formativo que compõe a jornada de trabalho do professor. Se este tem sua carga horária de aulas completas, 25 horas aula, ele pode participar desse horário de estudo recebendo um valor a mais no seu salário e recebendo pontos para sua evolução funcional. Caso esse não tenha as 25 horas aula, ele pode participar, mas não receberá o aumento do salário, apenas a pontuação. Os temas dos PEAs são sugeridos por SME, mas normalmente este corresponde as necessidades de estudo da própria Unidade (SÃO PAULO, 2014b).

Sousa e Barretto (et al., 2013, p. 26) destacam a validade das razões para implantar os Ciclos, definem, pois, que existe “uma ordem política e social que os sustentam”, princípio da democracia e do acesso ao conhecimento, uma vez que ter a educação garantida é um direito de todos. Também há as ordens pedagógicas e psicológicas, uma vez que os Ciclos respeitam os ritmos e as diferentes formas de aprender, atendendo ao princípio da educação pautada em aprendizagens significativas e de “boa qualidade”.

Para Mainardes (2009) os Ciclos de Aprendizagem possuem também sentidos políticos, sociológicos e psicológicos, o autor ainda complementa que existem sentidos antropológicos e filosóficos. Stremel (2011, p. 73), por sua vez, exemplifica que os sentidos filosóficos e políticos condizem ao acesso e à democratização da educação, favorecendo que o Estado possa ofertar uma educação de todos e para todos. Os sentidos antropológicos e psicológicos, estão ligados “à noção de temporalidade humana”, o tempo que um indivíduo tem para aprender em cada uma das suas fases (infância, puberdade, adolescência) e as condições para a progressão de suas aprendizagens, principalmente no sentido psicológico a aprendizagem também está relacionada com “estabilização da autoestima” do estudante, uma vez que na proposta de Ciclos de Aprendizagem o estudante é corresponsável pela construção de suas aprendizagens, assumindo um papel ativo para sua progressão (STREMEL, 2011, p.73).

Por fim, para Mainardes (2009) há o sentido sociológico que está conectado ao princípio de inclusão que a modalidade apresenta. Ao ampliar os ritmos e as formas de aprender, diminuindo os momentos de reprovação, os estudantes que foram excluídos e rotulados no sistema seriado, podem ser acolhidos e, novamente, ter a oportunidade de aprender.

Nesse sentido, percebemos a complexidade que é a organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e porque reflete diretamente na função social que a educação, principalmente a pública, deve exercer em uma sociedade.

Outro fator complexo é que a implantação dos Ciclos de Aprendizagem em uma rede, exige o envolvimento de todos os profissionais, que devem possuir formação para compreender e recriar, em seus territórios, essa política pública. Para tanto, é necessário desconstruir a perspectiva de regime seriado que está enraizado em várias gerações de profissionais, trata-se de uma transformação radical (MAINARDES; STREMEL, 2012).

Em relação a seriação é importante que consideremos conexão com a reprovação. Reprovar um estudante é declarar que a “escola” não é para todos, então, ela deixa de ser um

direito, mesmo tendo a educação básica como obrigatória (ALAVARSE, 2009). Para Alavarse (2009, p. 42) a retenção favorece a seletividade e práticas de punição.

A implementação dos Ciclos de Aprendizagem associadas às práticas de retenções anuais é uma contradição. Perrenoud (2004, p. 13), afirma que a seriação anual contribui para que o sentido de reprovação seja mal compreendido pela sociedade. Esse autor defende que qualquer prática que tente reduzir a reprovação é válida, uma vez que essa prática é uma forma de reprodução de desigualdade e exclusão.

Para Sousa e Barretto (2013, p. 26), além dessa ruptura com práticas de seleção é necessário que também haja mudanças na estrutura e no funcionamento das escolas. Permitir que os tempos e os espaços da escola sejam reorganizados, utilizando os princípios dessa modalidade também impacta na aprendizagem.

A avaliação também é um eixo importante dessa política curricular. Alavarse (2002, p.7) defende que para a proposta dos Ciclos de Aprendizagem ser consistente, é necessário dar “um outro lugar para a avaliação, dando centralidade no interior das práticas pedagógicas, concebendo-a como parte integrante do currículo”. Os documentos da RMESP indicam a prerrogativa de avaliações formativas, ou seja, avaliar para além das notas, da classificação e da mensuração do conhecimento. A avaliação formativa acontece ao longo do processo de aprendizagem, faz uso de instrumentos variados, e tem como objetivo acompanhar as aprendizagens dos estudantes, os avanços e dificuldades que possuem.

Alavarse (2002, p. 8) destaca alguns aspectos que, minimamente, podem ser contemplados para nortear a implantação dos Ciclos de Aprendizagem:

- 1) Recomposição curricular, com revisão profunda de seus fundamentos, conteúdos e atividades, em função da finalidade da escola que deve ser a de garantir uma aprendizagem significativa para seus alunos, o que exige um processo amplo de problematização com todos os envolvidos pela proposta; 2) Definição do processo de formação permanente dos professores e demais profissionais que irão trabalhar com os mesmos; 3) Fundamentação para o agrupamento dos alunos nos ciclos, com destaque para: objetivos de aprendizagem, processos formativos, agrupamentos etários; 4) Estabelecimento de um conjunto integrado de atividades, no espaço e no tempo, que articule atividades regulares, de apoio e de acompanhamento; 5) Articulação de processos avaliativos, de cada escola e de cada sistema; 6) Alteração do regime de trabalho dos professores e de outros profissionais, com a garantia de horário para atividades coletivas e individuais; 7) Busca permanente de avanço de um quadro teórico básico; 8) Incremento de mecanismos de envolvimento permanente dos pais e responsáveis; 9) Configuração de um conjunto diversificado de atividades extra-escolares, integrado ao currículo mas salientado

como desenvolvimento cultural de professores e alunos; 10) Mecanismos que assegurem o debate das divergências (ALAVARSE, 2002, p.8)

Ao analisar essas etapas, constatamos que a política de Ciclos de Aprendizagem vai além da aprovação automática. Os elementos citados acima, ilustram algumas das mudanças estruturais que devem ser regulamentadas nas normativas e transformadas nas escolas, tais como, a proposta de formação dos professores, a construção democrática das normativas, a organização dos agrupamentos dos estudantes em Ciclos, a alteração das concepções de avaliação, os projetos pedagógicos específicos para cada Ciclo, implementadas pela RMESP são coerentes com a proposta de Ciclos de Aprendizagem desses autores.

Comparando essas etapas com a proposta da rede apresentada na seção anterior, constatamos que a revisão curricular pela esfera administrativa foi realizada, mas as formações sobre essa reorganização foram pontuais e não permanentes, tampouco envolveu todos os membros das equipes pedagógicas. Em relação à organização de atividades e de acompanhamento das aprendizagens também não houve ações gerais para rede, houve a escrita dos diretos de aprendizagem, que se diferem da proposta de objetivos de aprendizagem que o autor destaca. Podemos considerar que as propostas de projetos específicos para cada um dos Ciclos, se forem disseminadas nas escolas, favorecem o desenvolvimento cultural dos professores e dos estudantes.

Perrenoud (2004, p. 53), afirma que a introdução dos Ciclos de Aprendizagem, não é uma medida isolada, mas sim uma transformação global do sistema educacional, e que esse processo é extenso, portanto, para seus resultados e impactos serem perceptíveis é preciso, aproximadamente, dez anos de experiência.

Diante do exposto, nos incita caracterizar as alternativas que as unidades escolares da região Freguesia do Ó/Brasilândia da RMESP criaram para implementar os Ciclos de Aprendizagem.

No próximo capítulo serão apresentados o percurso metodológico da pesquisa e os resultados encontrados.

6. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Definir qual será o caminho da pesquisa é algo complexo e as estratégias mudam de acordo com as necessidades do estudo.

Para traçar nosso percurso metodológico apoiamo-nos principalmente na perspectiva Creswell (2010) sobre pesquisas qualitativas, quantitativas e métodos mistos.

Essa pesquisa é essencialmente qualitativa e explicativa, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 33), pois “busca explicar o porquê das coisas”. Ao realizarmos essa pesquisa de campo, buscamos caracterizar as alternativas que as equipes pedagógicas de uma região da cidade de São Paulo criaram para implementar os Ciclos de Aprendizagem, propostos pelo programa municipal “Mais Educação São Paulo.” Alertamos para a nossa opção pela palavra

“essencialmente”, porque vamos usar também elementos da pesquisa quantitativa para explicar nossos achados.

Como estratégia da investigação, utilizaremos métodos mistos sequenciais. Creswell (2010, p. 39) define que esse método é escolhido quando o pesquisador sente a necessidade de ampliar a interpretação de seus dados.

Para analisar os dados produzidos, escolhemos a técnica da análise de conteúdo. Segundo os autores Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p.15) a utilização dessa técnica é pertinente para os objetivos dessa pesquisa porque “se propõe à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas “entrelinhas” do texto, com vários significados”. Os dados foram analisados de acordo com o que propõe Creswell (2010), de uma forma em espiral e não linear.

Para desenvolver a pesquisa de campo e conseguir perceber as diversas formas que as equipes pedagógicas das EMEFs da região Freguesia do Ó/ Brasilândia criaram para implementar os Ciclos de Aprendizagem, foram distribuídos questionários, construídos na plataforma do *google forms*, com perguntas fechadas (Apêndice I), para os Coordenadores Pedagógicos (CPs) dessas unidades escolares.

Antes de dispararmos os questionários, realizamos um pré-teste com quatro membros, também servidores da RMESP (dois deles Coordenadores Pedagógicos e dois deles formadores de Coordenadores Pedagógicos, atuantes em DIPED), que haviam participado do movimento de Reorganização Curricular. Os quatro participantes responderam ao questionário e após comentários sobre as dificuldades e dúvidas reelaboramos algumas questões.

Nossa primeira opção de região para a pesquisa era Jaçanã/ Tremembé, que possui os índices mais altos e mais baixos no IDEB 2015¹⁴. O índice do Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi um dos critérios que encontramos para verificar as características da região. A meta para o município de São Paulo ao final do 5º ano era 5,4 (em uma escala de 0 à 10), e nessa região há escolas que ultrapassam a média projetada. A média projetada para o final do 9º ano é de 5,3 e apesar da média da cidade ter sido abaixo dela, essa região apresentou

¹⁴ Utilizamos o IDEB de 2015 porque esse levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2017.

escolas que a superaram. Mas há também escolas dessa região que não atingiram a média, ficaram abaixo, apresentando índices como dois e meio (2,5).

Porém, nossa pesquisa não foi aceita nessa região, pois a diretora da DIPED nos informou que estavam com aproximadamente quinze (15) pesquisas em andamento e que não poderiam nos auxiliar nesse processo.

Então, retomamos nossos critérios de seleção e, após pesquisar sobre as outras doze (12) regiões da cidade, optamos pela Diretoria Regional da Freguesia do Ó/Brasilândia (DRE FB). Essa região foi escolhida, porque possui um grande avanço nas metas apresentadas no IDEB em 2015 comparado aos índices que atingiu em 2011. Mesmo sendo uma região de bairros com alto índice de vulnerabilidade social¹⁵, algumas escolas dessa região possuem os índices altos como 6,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, vale lembrar que a meta para essa etapa na cidade era 5,4.

Nessa região, das 38 escolas de Ensino Fundamental, 25 são consideradas de difícil acesso. Algumas escolas estão inseridas em comunidades com ruas com asfalto precário, com comércio e outros órgãos municipais distantes das unidades. Córregos expostos e a coleta do lixo são grandes problemas nesses bairros. Foi interessante desenvolver a investigação nessa região, pois um dos grandes objetivos de se organizar a escola em Ciclos é favorecer a ruptura das desigualdades encontradas na escola e possibilitar que o processo de aprendizagem tenha maior qualidade. Nas análises das entrevistas, apresentaremos o quanto a infraestrutura do bairro e da escola tem impacto nas ações educativas.

Essa região possui trinta e oito (38) unidades escolares de Ensino Fundamental, cada uma possui dois (02) CPs, totalizando setenta e seis (76) CPs que poderiam participar da pesquisa, porém, devido ao número elevado e a dificuldade de analisarmos os dados pelo tempo disponível, solicitamos que apenas um coordenador por escola respondesse ao questionário.

¹⁵ Essas informações foram retiradas do relatório do Instituto de Pesquisa em Economia Aplicada (IPEA) do governo. Acesso em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170828_livro_territorios_numeros_insumos_politicas_publicas_2_cap04.pdf. Muitos desses fatores também foram constatados a partir da experiência da pesquisadora por ter ido nas escolas entrevistadas, analisado alguns Projetos Políticos Pedagógicos e por ter trabalhado por cinco anos nesse bairro.

Para apresentar a pesquisa aos coordenadores pedagógicos das escolas e convidá-los a preencherem nosso questionário por meio do link do *google forms*, participamos de um período da formação desses profissionais, que acontece mensalmente com a equipe de DIPED, no auditório da DRE FB. O tema dessa formação foi a constituição dos conselhos de classe e o objetivo desse momento ao fim de cada bimestre, antes de finalizar as avaliações a serem registradas no boletim. Nesse encontro reúnem-se todos os CPs da região e seria uma excelente oportunidade para, de forma coletiva, divulgar a pesquisa e solicitar a colaboração. Essa participação foi organizada em duas partes: apresentar a trajetória de implementação dos Ciclos de Aprendizagem na RMESP e os objetivos do trabalho; e convidá-los para participar/colaborar com a pesquisa.

Após dois dias, disparamos o questionário online, enviando ao grupo por meio de um aplicativo que os CPs e a equipe da DIPED utilizam. Nele estão adicionados os CPs de todas as EMEFs da região. Esse grupo, foi considerado pelos próprios CPs no dia da apresentação da pesquisa, o meio de comunicação mais rápido, mais acessível. Esse aplicativo é um aliado das escolas e da DIPED.

Demos o prazo de um mês para o preenchimento dos questionários, porém essa etapa da pesquisa iniciou no final do semestre e abarcou os dias de recesso, em julho de 2018. Esse é um período no qual muitos profissionais tiram férias. Foi penoso conseguirmos um número razoável de sujeitos para participar. Quando o prazo estava para expirar, foi necessário fazer um levantamento dos profissionais que ainda não tinham preenchido o questionário e convidá-los novamente, mas agora via e-mails pessoal¹⁶. Ao nosso ver, a ação obteve êxito, pois no final do processo conseguimos que 20 CPs preenchessem o questionário do total de 38 escolas.

O questionário foi organizado em três partes. A primeira correspondeu à identificação dos nossos sujeitos, suas escolas, seus endereços de e-mail, tempo de RMESP, tempo de trabalho na coordenação, se possuem cargo efetivo ou designado e suas formações. A segunda correspondeu à vivência na RMESP com os Ciclos de Aprendizagem, se havia participado de formações, o que compreendia das normativas e como via a organização de sua escola diante

¹⁶ A Divisão Pedagógica da região da Freguesia do Ó/Brasilândia nos forneceu todos os dados, nos ajudou e nos orientou em todo o processo.

dessa política curricular. Por fim, queríamos saber sobre as percepções empíricas que esses sujeitos têm sobre os Ciclos de Aprendizagem.

A segunda etapa da pesquisa consistiu a seleção dos CPs que iríamos entrevistar. Selecionamos os CPs efetivas que responderam que suas escolas estavam parcialmente organizadas em Ciclos de Aprendizagem. Fizemos a opção de serem efetivos, pois acreditávamos que dessa forma teríamos os CPs que vivenciaram a Reorganização Curricular desde o início. Escolhemos os que responderam e justificaram que suas escolas estão parcialmente organizadas em Ciclos, pois acreditávamos que essas profissionais poderiam contribuir os avanços que perceberam com essa organização e os desafios que ainda se apresentam.

Realizar entrevistas é uma estratégia que permite o acesso às diferentes realidades, em nosso caso, educacionais, pois é possível, a partir das perspectivas dos sujeitos participantes, explorar e perceber como compreenderam a política pública de Ciclos de Aprendizagem e quais alternativas encontraram para implementá-la. Segundo Souza (2016, p. 20), “as entrevistas permitem o acesso privilegiado a informações que se encontram fortemente arraigadas na experiência”.

Todos os CPs que entramos em contato aceitaram o convite e em duas semanas conseguimos realizar as seis entrevistas. Os locais dos encontros e horários foram escolhidos por elas. Os nomes reais das participantes foram substituídos por nomes fictícios e as escolas estão identificadas por números.

As entrevistas foram gravadas, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I).

Utilizamos como estratégia a entrevista “por pautas”, que segundo Gil (2009, p. 112), é uma opção mais flexível de entrevista, pois conta com um roteiro base para que o entrevistador não se perca em seus objetivos (Apêndice II), mas permite que o entrevistado sinta-se à vontade para responder às perguntas sem que seja forçada a passagem de uma pergunta para outra. A opção por essa estratégia também se justifica porque a pesquisa trata da vivência de uma atuação política. Todas as entrevistas tiveram os áudios gravados e foram transcritas (Apêndice III).

As perguntas da nossa entrevista aprofundaram as questões que estavam presentes no questionário, pois era o momento de compreendermos a realidade da escola e o momento que ela se encontrava diante de uma proposta curricular específica. Essas perguntas eram semiestruturadas, portanto as participantes, enquanto iam anunciando suas percepções sobre uma única pergunta, iam respondendo, espontaneamente, o conteúdo de outra. Por esse motivo as categorias de análise dessa pesquisa foram definidas após a coleta de todos os dados, pois só nesse momento foi possível termos “refletido sobre os significados globais” (CRESWELL, 2010, p. 219) de cada entrevista.

Nossa abordagem de análise foi a tradicional da análise do conteúdo das ciências sociais, que segundo Creswell (2010, p. 221), não predetermina as categorias antes de analisar as entrevistas, mas permite que surjam durante o processo de análise. A técnica utilizada para a realização de codificação para encontrar as categorias foi esquema de cores, apesar de ser trabalhosa como indica Creswell (2010, p.221) foi mais funcional, pois exige recursos simples (as entrevistas transcritas impressas e lápis de cor) para sua execução e pode estar com o pesquisador em qualquer lugar e momento. Considerou-se ainda, numa das primeiras etapas do processo de análise, ter todas as categorias organizadas como um mapa, de modo a refletir globalmente sobre os significados da entrevista. Tal organização favoreceu a leitura e a compreensão do processo completo.

Compreendidas as entrevistas que constituem nosso objeto de pesquisa, ancorados no referencial desse estudo, foi necessário criar seis categorias que caracterizaram os principais dados do estudo de modo qualitativo:

- a) Trajetórias das Coordenadoras Pedagógicas na RMESP;
- b) Como essas Coordenadoras Pedagógicas Compreendem os Ciclos de Aprendizagem;
- c) Desdobramentos dos Ciclos nas Unidades Escolares;
- d) Formação inicial e continuada dos professores – (PEA)¹⁷;

¹⁷ PEA significa Projeto Especial de Ação, esse projeto é o momento em que a equipe pedagógica da Escola Municipal tem a formação em serviço, ou seja, há uma remuneração extra. Esse projeto, atualmente, é regido pela portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014. A sigla H.A significa hora aula, esse momento é destinado à atividades sem estudantes, é um intervalo entre uma aula e outra, ou uma pausa dentro do

- e) Obstáculos para implementar os Ciclos de Aprendizagem;
- f) Sugestões para implementação.

Na próxima seção vamos explorar brevemente a identidade do profissional Coordenador Pedagógico. Tal função foi eleita nesse estudo, pois sob sua responsabilidade está a formação dos professores em serviço, o que significa que esse profissional precisa estar constantemente atualizado sobre as propostas pedagógicas da rede, garantindo que sejam efetivadas nas escolas. A seguir, discorreremos sobre as especificidades dessa função.

6.1 OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

A função de coordenador pedagógico é relativamente nova, segundo Almeida, Souza e Placco (2015), nos últimos quinze anos concentram-se as normatizações das redes de ensino para essa profissão.

O Coordenador Pedagógico é um cargo atribuído a um professor que se desloca da sala de aula para assumir a orientação dos demais professores e alguns assuntos da organização escolar. Na RMESP o cargo de coordenação pedagógica é efetivo e se acessa por meio de concurso. Esses profissionais precisam possuir graduação em Pedagogia ou Mestrado em Educação, e ter, no mínimo, 3 anos como professor dessa rede.

O CP é aquele que organiza o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, articulando a reflexão, participação e os meios para a sua efetivação, de maneira que a escola consiga realizar seu papel de oferecer condições para que os alunos sejam capazes de se desenvolver (VASCONCELLOS, 2002).

Para Placco e Souza (2018, p. 24) o CP desempenha uma função mediadora, seu papel é “articulador, formador e transformador”. *Articulador*, pois é o elo do trabalho coletivo e

horário do professor para a realização de planejamento, correção de atividades, atendimento aos pais, entre outras atribuições pedagógicas, é regida atualmente pela portaria SME nº 7.778, de 25 de novembro de 2016. E a sigla H.C significa horário coletivo, atualmente é regulamentado pela Instrução Normativa SME nº 22, de 11 de dezembro de 2018, e é destinado ao planejamento, porém com a premissa de esse ocorra entre os professores do mesmo componente curricular ou do mesmo Ciclo.

cooperativo entre os professores e o restante da equipe da gestora. *Formador*, em essência, pois o CP é o responsável pelo aprofundamento da aprendizagem dos professores em relação às suas áreas e a intersecção dessa aprendizagem à dos estudantes. *Transformador*, pois auxilia os professores a serem reflexivos e críticos com suas próprias práticas.

No decorrer do trabalho desse profissional, se faz necessária a ampliação de sua competência de observar, ouvir, discutir, participar e aprender, juntamente com os demais atores dessa área, de forma que sua prática esteja direcionada às necessidades do grupo. Outro fator relevante para a constituição da identidade desse profissional é que ele se reconheça como “um constante pesquisador e estudioso, comprometido com seu contínuo processo de aprendizagem e aprimoramento profissional” (SÃO PAULO, 2018, p.33), para assim, desempenhar sua principal função que é ser um formador.

Para esclarecer algumas atribuições desse profissional, consultamos o Decreto 54.453/13, publicado pela RMESP em 11/12/2013, que dispõe sobre as atribuições de cada um dos profissionais ligados diretamente às Unidades Escolares. Em relação ao ofício de Coordenador Pedagógico da rede de educação paulistana o Decreto institui que:

Art. 10. O coordenador pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

Parágrafo único. A função de coordenador pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica.

O artigo 11 dessa mesma portaria dispõe sobre as atribuições desse profissional, algumas delas são: coordenar, elaborar, implementar e avaliar o PPP da escola, favorecer a inclusão de todos os estudantes, acompanhar os processos de aprendizagem deles, envolver os membros da equipe escolar no trabalho coletivo para as atividades pedagógicas da escola, elaborar critérios de avaliação e acompanhamento dessas atividades, acompanhar e avaliar as estratégias de avaliação dos diferentes componentes curriculares.

Destacaremos duas atribuições elencadas neste decreto:

III- coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal da Educação.

XV- promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação.

A atuação desse profissional requer uma visão ativa, que articule a realidade e o PPP da escola à proposta da rede, exercendo um papel mediador da prática educativa, possibilitando ao professor como os saberes se constituem e promovem transformações.

Uma das suas principais tarefas é estabelecer a parceria com o grupo docente, estimulando e trabalhando nas formações desses sujeitos, articulando as concepções de ensino-aprendizagem às metodologias e ao currículo, agindo ainda na interlocução com os (as) estudantes, intervindo em questões pedagógicas e disciplinares, além de interagir com a instituição interna e com órgãos superiores.

Como já foi explicitado, o trabalho do coordenador exige observação, investigação, experimentação, análise, assistência, acompanhamento, orientação e articulação, portanto pode-se classificá-lo com um trabalho investigativo.

Todas as funções que esse cargo exerce são de extrema importância, exemplificaremos algumas delas alicerçados em Vasconcellos (2002):

- Acompanhamento: observar como estão sendo realizadas, tanto as atividades dos docentes, quanto dos discentes, o que informa ao coordenador como está ocorrendo esse processo e assim pode intervir.
- Assistência: o coordenador como colaborador das ações educativas.
- Orientação: atitude intencionada que o coordenador promove para influenciar a ação docente em uma determinada circunstância.
- Articulação: organizar e promover ações para integrar e unir os docentes na busca de objetivos comuns em relação às suas práxis.

Neste sentido, Placco e Souza (2018) e Vasconcellos (2002) concordam sobre as especificidades desse profissional. O CP, para os autores, é como um corresponsável das aprendizagens dos professores e toda essa ação formativa, que tenha impacto nas aprendizagens dos estudantes.

O CP não é, como salienta Vasconcellos (2002), o “fiscal” de professores que os entrega para os superiores, não é “pombo correio”, que apenas leva as informações de professores para direção e da direção para os professores, não é “quebra galho” que apenas serve para substituir aqueles profissionais que faltam não é “burocrata”, aquele que apenas se importa com papéis, estatísticas, relatórios, não é “gabinete” que não faz ideia do que realmente está acontecendo na prática, por estar distante da realidade escolar e não é aquele que só aconselha e oferece soluções para os problemas de sua equipe. Segundo Placco e Souza (2018, p.24) o Coordenador Pedagógico também não é um “testa de ferro das autoridades de outros órgãos”.

Além desses papéis que não lhe cabem, por vezes essa profissão é confundida com a profissão de orientador educacional.

O trabalho do Orientador Educacional é focado nos estudantes, auxiliando em seus estudos, oferecendo condições para que o estudante desenvolva seu autoconhecimento, sua vida intelectual e emocional. Sua função é tentar estabelecer um ambiente de confiança, procurando trazer a família e a comunidade para cooperar de maneira eficiente na vida do educando (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008). O Orientador Educacional também participa do processo de avaliação e recuperação dos estudantes. Esse profissional não existe no quadro dos profissionais escolares da RMESP, por vezes, os CP acabam, também, desempenhando essa função.

Considerando a complexidade da função e os apontamentos que fizemos sobre os papéis que esse profissional não pode desempenhar, elencaremos abaixo, com o auxílio das obras de Almeida, Placco e colaboradores (2015 e 2018), Vasconcellos (2002) e Pereira (2017), as funções desse profissional para a literatura e suas atribuições dispostas pela normativa da RMESP, é esse arcabouço teórico que nos ajudará a compreender especificidades da função.

O coordenador, a princípio, deve ser um professor experiente e informado, capaz de orientar outro professor em sua atividade profissional e desenvolvimento humano. É importante que o CP desenvolva ações nas quais seja possível unir habilidades, vivências e resultados, dando a devida importância para um trabalho baseado na perspectiva de uma “formação para e na vida”, considerando a pluralidade dos saberes humanos sem classificá-los, concretizando, assim, a construção da identidade de sujeitos históricos e ativos da sociedade.

Um Coordenador Pedagógico é um profissional capaz de reconhecer as ações e decisões para o desenvolvimento integral dos professores da escola ou sob sua coordenação, uma vez que se trata de um trabalho educativo, no qual há uma realização, formação de pessoas, considerando todos os sujeitos ativos da educação. Esse trabalho é de grande importância em qualquer instituição escolar, pois promove a educação em seu sentido pleno.

6.1.1 Os Coordenadores Pedagógicos – Sujeitos da Pesquisa

Os questionários e entrevistas foram enviados aos Coordenadores Pedagógicos (CPs) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da Diretoria Regional de Ensino (DRE) da Freguesia do Ó/ Brasilândia (FB), pois acreditamos que esses profissionais desempenham um papel importante para o desenvolvimento do trabalho na Unidade Escolar. Também vemos esse profissional com um papel significativo para a atuação de políticas públicas e um grande articulador entre as necessidades dos estudantes, a formação dos docentes e a parceria com a direção da escola.

A DRE FB é composta por 38 EMEFs, sendo duas delas pertencentes a dois diferentes Centros de Educação Unificados (CEUs¹⁸). Em cada uma dessas EMEFs, há vagas para dois Coordenadores Pedagógicos, desse modo essa região comporta 76 desses profissionais nas EMEFs, ainda há os CPs dos CEIs e das EMEIs, contudo vamos nos ater aos números das EMEFs, pois configuram nosso objetos de estudo. Muitas das EMEFs estão com seus quadros incompletos. Mais de 75% dos Coordenadores Pedagógicos dessa região são professores designados, eleitos pelo Conselho de Escola para exercerem essa função, pois há em déficit na RMESP de aproximadamente, 628 Coordenadores Pedagógicos¹⁹.

¹⁸ Os Centros Unificados de Educação começaram como um projeto intersecretarial em 2001, na gestão de Marta Suplicy. São equipamentos públicos voltados para educação e administrados por SME. Atualmente são 48 CEUs espalhados pelas regiões periféricas da cidade de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/CEU>. Abordamos sobre a construção dos CEUs no capítulo 4 também.

¹⁹ Publicado no Diário Oficial da Cidade, 22/11/2018, p. 108. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2018%2fdiario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo%2fnovembro%2f22%2fpag_0108_5d21175c0e687489db8a62b18aa906eb.pdf&pagina=108&data=22/11/2018&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100108. Acesso em: 26/01/2019 às 14h56.

Um dado relevante é que apenas Coordenadoras Pedagógicas (mulheres)²⁰ responderam ao nosso questionário. Há poucos homens nesse cargo na RMESP, no caso da DRE FB há apenas 4 Coordenadores Pedagógicos em EMEFs, porém nenhum deles participou da nossa pesquisa.

No próximo capítulo (7) apresentaremos as perspectivas das participantes sobre esses temas, contrapondo às evidências específicas que encontramos nos capítulos anteriores (nosso aporte teórico) e estabelecendo conexões entre os temas.

²⁰ Não iremos nos aprofundar no dado de que somente as Coordenadoras Pedagógicas mulheres responderam nosso questionário, pois perderíamos a essência da nossa pesquisa, porém essa informação, levando em consideração os contextos atuais, tem muita relevância.

7. A PERCEPÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA FREGUESIA DO Ó/ BRASILÂNDIA SOBRE OS CICLOS DE APRENDIZAGEM – ANÁLISE DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos as análises dos questionários e das entrevistas realizadas com as CPs das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da região da Freguesia do Ó/Brasilândia de São Paulo.

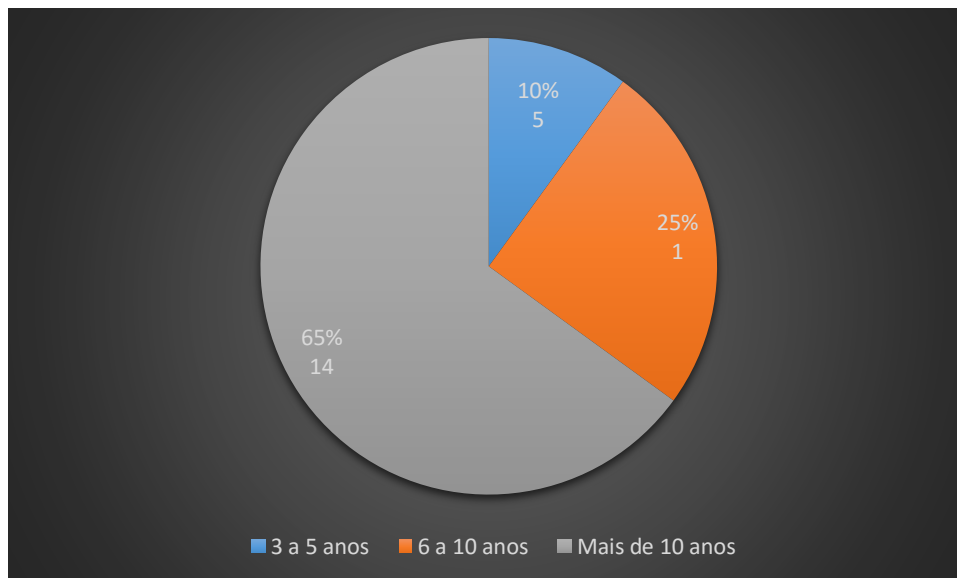
Retomemos algumas perguntas que nortearam nossa investigação desde o início: quais alterações as equipes pedagógicas das unidades escolares fizeram em suas rotinas para implantar os Ciclos? Essa mudança, na visão das coordenadoras, foi apenas uma alteração de nomenclatura ou realmente rompeu com a lógica da seriação? Lembramos também que nosso grande objetivo com essa pesquisa é caracterizar as alternativas que as equipes das unidades escolares dessa referida região da RMESP criaram para implementar os Ciclos de Aprendizagem.

Para encontrar possíveis respostas a essas alternativas, usamos a metodologia de análise de conteúdo, conforme explicitado no capítulo 6.

Esse capítulo está organizado em três seções. Primeiramente vamos apresentar os dados encontrados nos questionários, em seguida, serão apresentados os dados encontrados nas seis entrevistas que realizamos com as CPs e por fim divulgaremos os resultados que encontramos nessas análises.

7.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A primeira informação relacionada às CPs participantes da pesquisa, diz respeito ao tempo de serviço das profissionais. O Gráfico 1, que apresentaremos a seguir, considera o fato de que para assumir a função são necessários três (3) anos de exercício, no mínimo (tanto para Coordenadores concursados ou designados).

Gráfico 1 – Tempo que atua na RMESP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

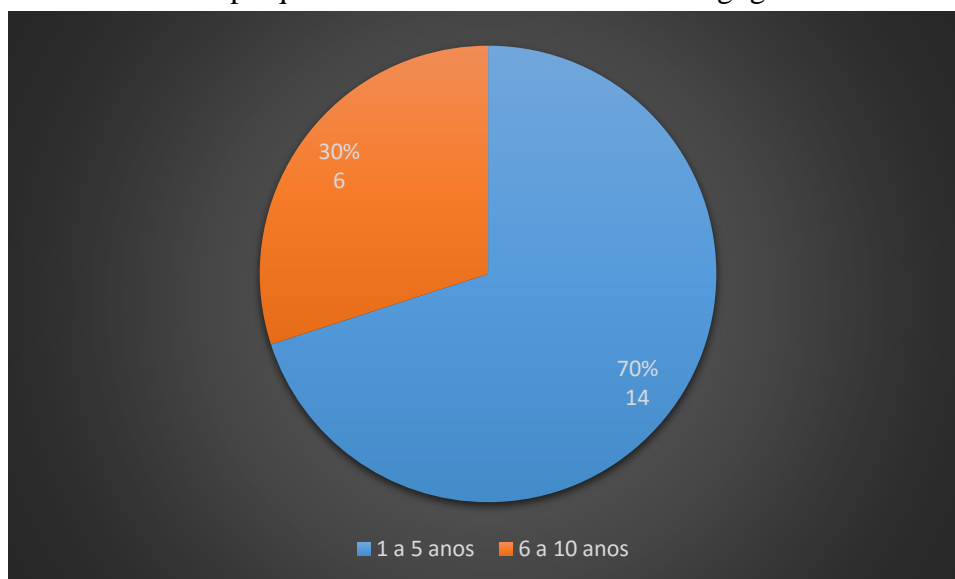
Verificamos que das 20 participantes, 14 indicaram mais de 10 anos de atuação na RMESP. Esses 10 anos são compostos por seus períodos tanto na função de professores como na função de CPs e evidenciam que vivenciaram pelo menos três alterações curriculares, correspondentes às gestões Serra-Kassab (2005-2012), Haddad (2013-2016) e João Dória- Bruno Covas (2017 -2020), a atual.

A pesquisa, revelou uma baixa porcentagem de CPs que possuem menos de 5 anos de atuação na rede (5 participantes ou 10%), independente do cargo.

O último concurso para CP ocorreu em 2011²¹, portanto, ou a maioria dos CPs ingressou no último concurso, ou podem ser designados.

²¹ Informação retirada no site <https://jcconcursos.uol.com.br/noticia/concursos/concurso-sme-sp-69525>. Acesso em 15/01/2019 às 21h23.

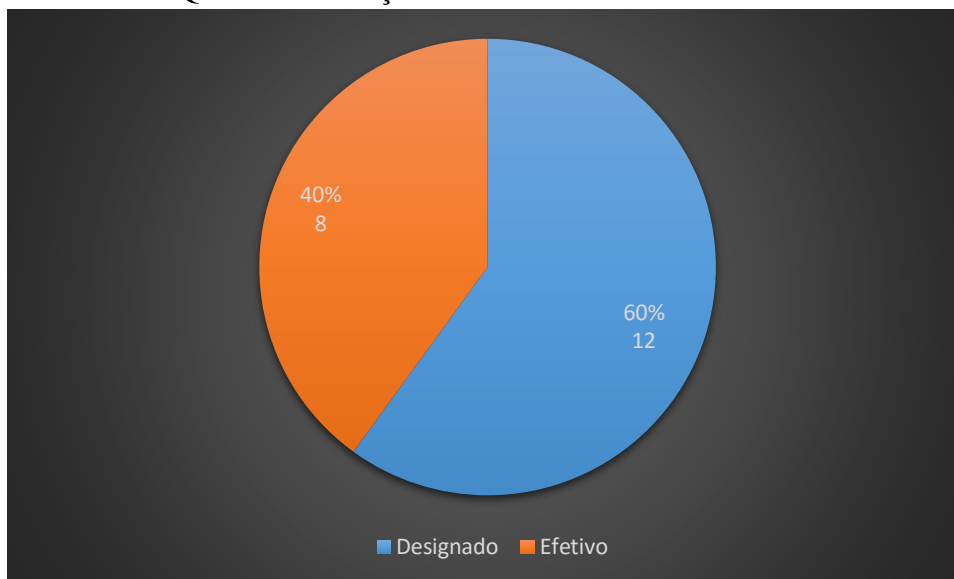
Gráfico 2 – Tempo que atua como Coordenadora Pedagógica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Em relação ao tempo que atuam como CP apenas 30% desses profissionais da RMESP, 6 participantes, têm mais de 6 anos no cargo de Coordenador Pedagógico. Trata-se, portanto de uma equipe nova na função, na região da Freguesia do Ó/Brasilândia e que, possivelmente, pode não ter acompanhado o movimento da reorganização curricular.

Sobre a situação funcional dessas servidoras da RMESP, se são efetivas de cargo ou se são designadas, encontramos os seguintes dados.

Gráfico 3 – Qual é sua situação funcional?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A região da Freguesia do Ó/Brasilândia tem poucos CPs efetivos, apenas oito participantes das 20 entrevistadas, são efetivas.

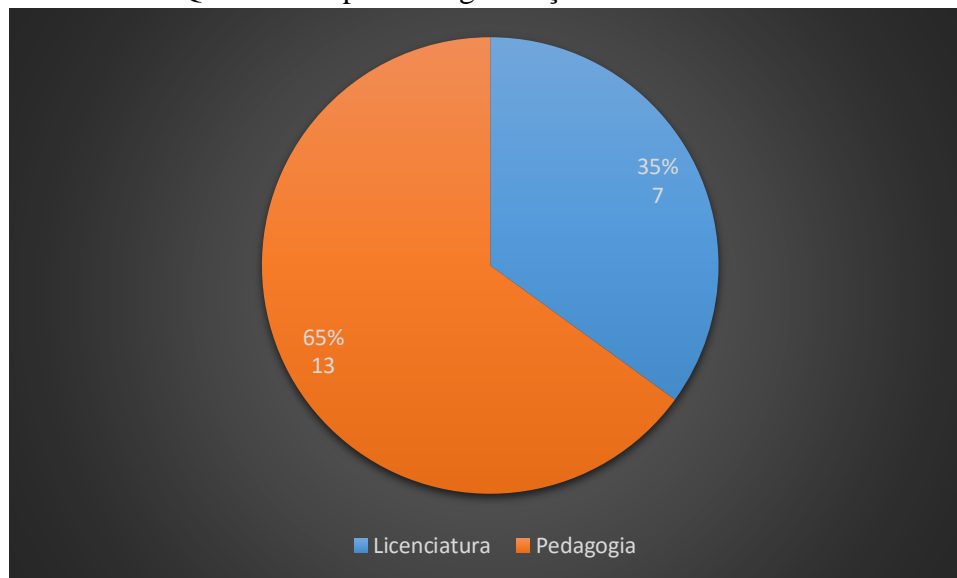
Ter um cargo designado significa que o profissional, neste caso, é um professor da rede que foi eleito para ocupar esse cargo que pode estar disponível, ou vago por mais de quinze dias²², portanto, esse profissional não é o concursado, titular, ele está substituindo. Com este dado fazemos a seguinte indagação: por que tanto tempo sem concurso para esse profissional? Quais os prejuízos para as escolas, que a falta desse profissional efetivo causam? E prejuízos políticos curriculares, uma vez que as propostas de formação não têm garantia de continuidade?

Ao analisarmos esse dado, acendemos um alerta sobre os impactos nas estratégias de formação que a DIPED tem que oferecer e também na continuidade dos estudos dos CPs, uma vez se o quadro desse profissional é rotativo, a continuidade das formações se perde e o trabalho é interrompido. Isso altera, inclusive, a formação para a implantação dos ciclos. Esse fator gera prejuízo para implementação curricular, para a categoria da educação, para o quadro de funcionários das escolas e para os estudantes, pois professores são deslocados para exercerem essa função.

²² Informação institucional retirada no portal <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/272-cargo-carreira/designacao/3712-designacao-nomeacao-indice>. Acesso em 13/01/2019 às 9h14.

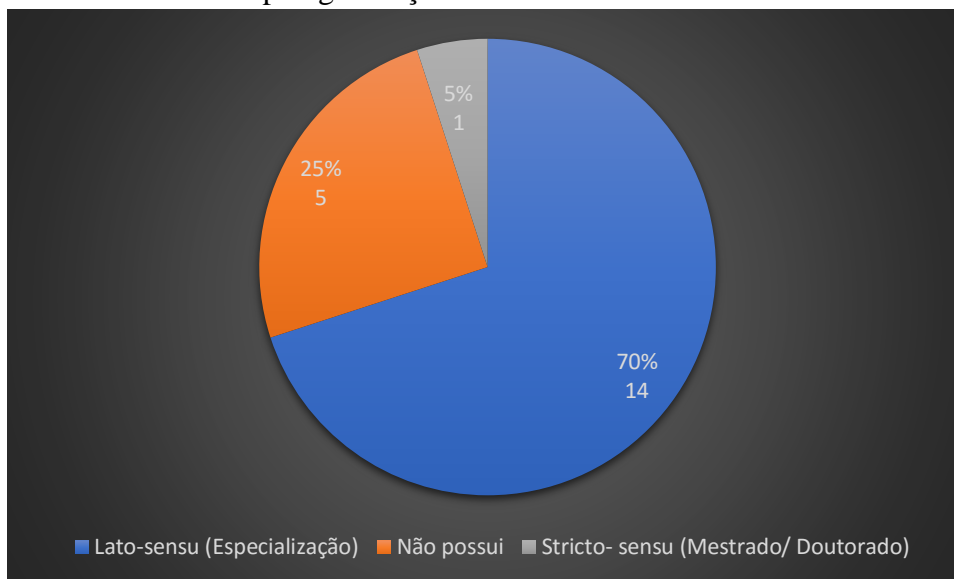
Ao reunirmos os dados sobre a formação acadêmica das CPs encontramos os dados demonstrados nos gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 – Qual foi sua primeira graduação?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Um número significativo de participantes, 13 de 20, fizeram Pedagogia como primeira graduação. Portanto, a formação base dessas profissionais é para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As outras 7 participantes indicaram que suas formações iniciais foram: Educação Física (1 participante); Ciências Biológicas (1 participante); Arte (1 participante); Psicologia (1 participante); Matemática (1 participante); Letras (2 participantes).

Gráfico 5 – Possui pós-graduação?

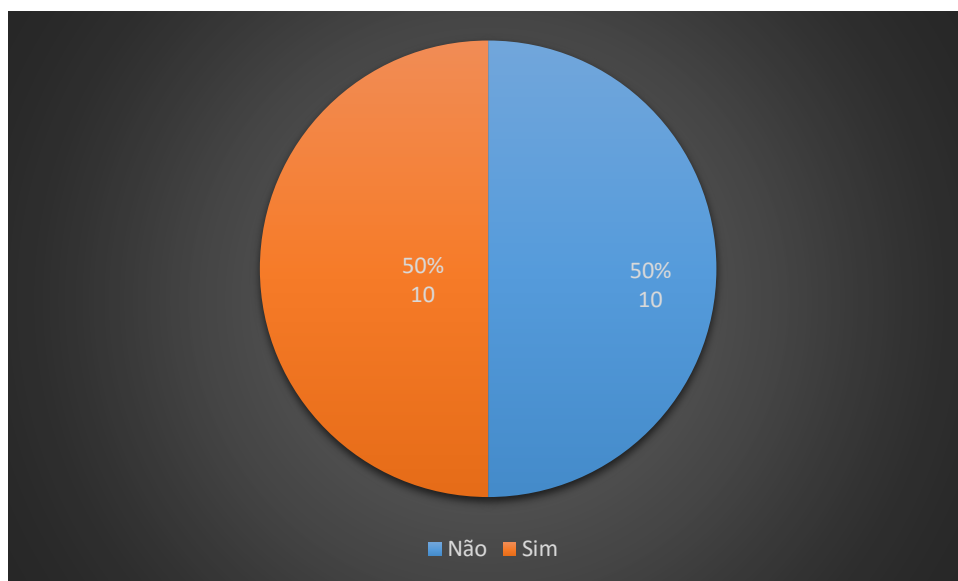
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Das 20 Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas, 14 possuem títulos de pós-graduação *lato-sensu* e apenas uma possui pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado). Trata-se de um dado relevante, pois é possível perceber como esses profissionais, que têm como atribuição serem responsáveis pela formação em serviço dos professores, estão aprimorando seus próprios estudos.

Saber sobre a formação dos CPs nos auxilia a perceber suas trajetórias e, mediante os dados coletados no questionário sobre uma política curricular será possível compreender suas percepções sobre as propostas curriculares. Vale ressaltar que, como foi explicitado na seção anterior, para essa rede, esse profissional precisa ter a graduação em Pedagogia ou então o diploma *stricto-sensu* em educação.

Quando questionada se estavam na coordenação pedagógica da RMESP no ano de 2013, período em que se iniciou o “Programa Mais Educação”, desvelamos que, de acordo com os gráficos 6 e 7, metade das coordenadoras vivenciaram esse movimento.

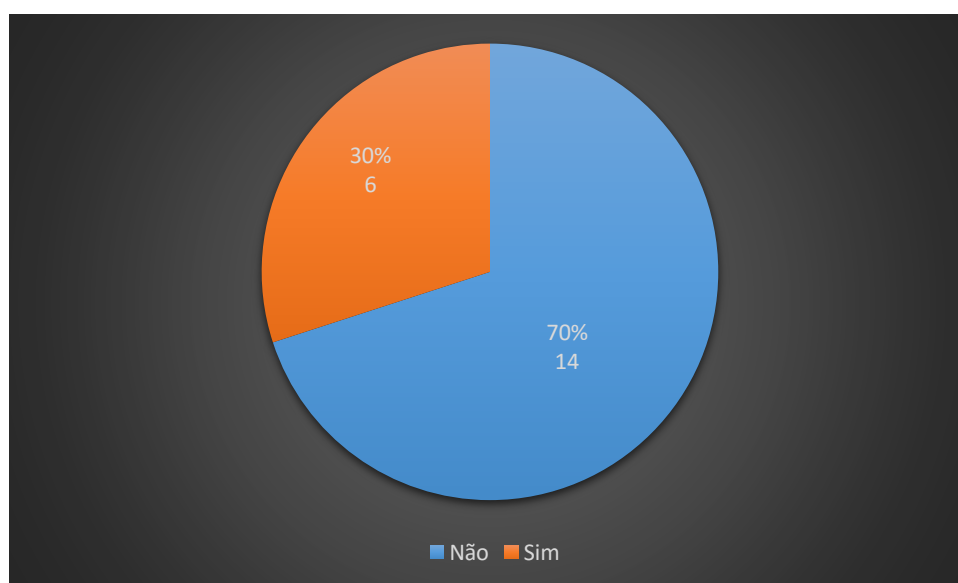
Gráfico 6 – Estava na coordenação em 2013, quando iniciou a reorganização curricular do Programa Mais Educação?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Com os dados desse gráfico, concluímos que metade das CPs ainda não atuavam nessa função em 2013. Esse resultado nos indica que muitas coordenadoras que têm como propósito implementar a política de Ciclos, não acompanharam o início de sua implementação institucional, o que pode indicar falta de conhecimento de alguns conteúdos relacionados aos documentos oficiais, e, mais uma vez, nos indica a rotatividade desses profissionais nas Unidades Escolares.

Gráfico 7 – Participou de alguma formação sobre o novo Programa, além dos encontros mensais para coordenadores pedagógicos?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

No gráfico 7, observamos que apenas 6 profissionais participaram de formações específicas sobre a reorganização curricular. Se cruzarmos os dados dos dois gráficos (6 e 7), concluímos que somente 10 CPs estão nessa função na época da implantação, mas apenas 6 participaram de formações específicas para a reorganização curricular, o que nos permite inferir que, este seja um dos obstáculos encontrados nas falas da participantes sobre a implementação dos Ciclos.

Considerando as questões que compunham essa etapa do questionário, descobrimos que a maioria não participou das formações institucionais sobre essa proposta, pois então a única forma de ter acesso a normativa dessa organização, seria pelos documentos oficiais.

Gráfico 8 – Sua escola está organizada em Ciclos?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

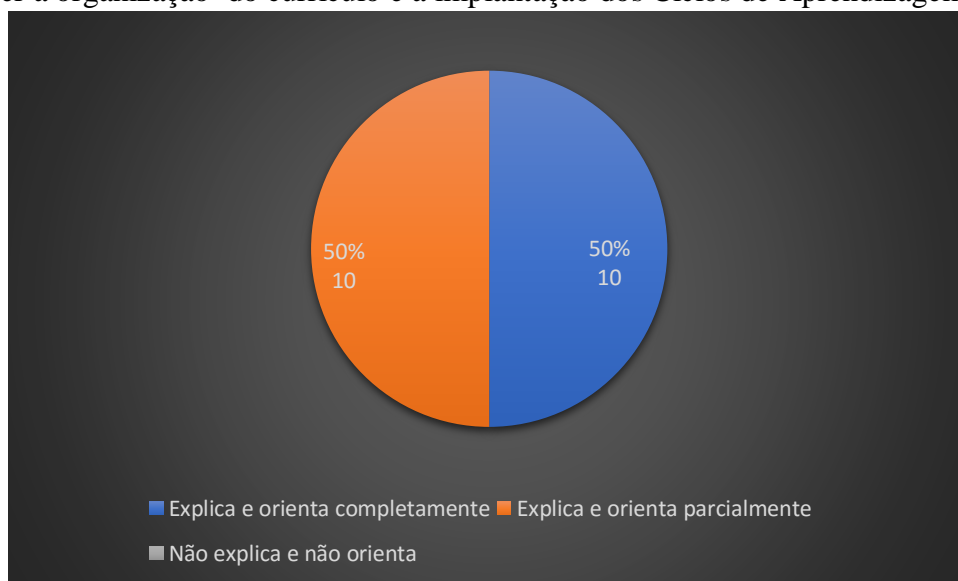
A pergunta apresentada como título do gráfico 8, solicitava às participantes que nos explicassem sobre essa organização. Das 20 participantes, 10 acreditam que suas escolas estão totalmente organizadas em Ciclos. As justificativas apresentadas faziam menção a legislação vigente, como por exemplo: “a escola está organiada conforme a legislação vigente: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.”

A outra parcela, 9 participantes, acreditam que suas escolas estão parcialmente organizadas, 6, justificaram que elas e suas equipes precisam compreender melhor o Ciclo

Interdisciplinar e suas especificidades como os tempos de projeto, por exemplo. As outras 3 participantes, justificaram que suas escolas ainda não estão totalmente organizadas em Ciclos, pois estes não estão com aulas no mesmo período, uma delas citou como exemplo: “Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinar de manhã e Ciclo Interdisciplinar e Autoral a tarde”.

Apenas uma CP respondeu que sua escola não está organizada em Ciclos. Ela justificou a negativa, alegando também que os anos de sua Unidade não estão no mesmo período.

Gráfico 9 – Os documentos publicados de 2013 a 2016, explicam e orientam como deve ser a organização do currículo e a implantação dos Ciclos de Aprendizagem?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Metade (10) das participantes acreditam que os materiais explicam e orientam completamente como deve ser a implementação curricular e a outra metade das participantes acreditam que esses documentos orientam parcialmente.

As justificativas que as coordenadoras apresentaram a essa pergunta foram: os documentos do Programa Mais Educação São Paulo chegaram nas escolas, porém não houve formações para explicar a proposta; a qualidade das referências e do embasamento teórico que os documentos trazem para explicar a proposta e suas devidas regulamentações, foram consideradas por essas CPs, explícitas, porém, as participantes alegam que esses materiais pouco trazem ideias de como implementar a política, efetivamente, diante de tantos problemas

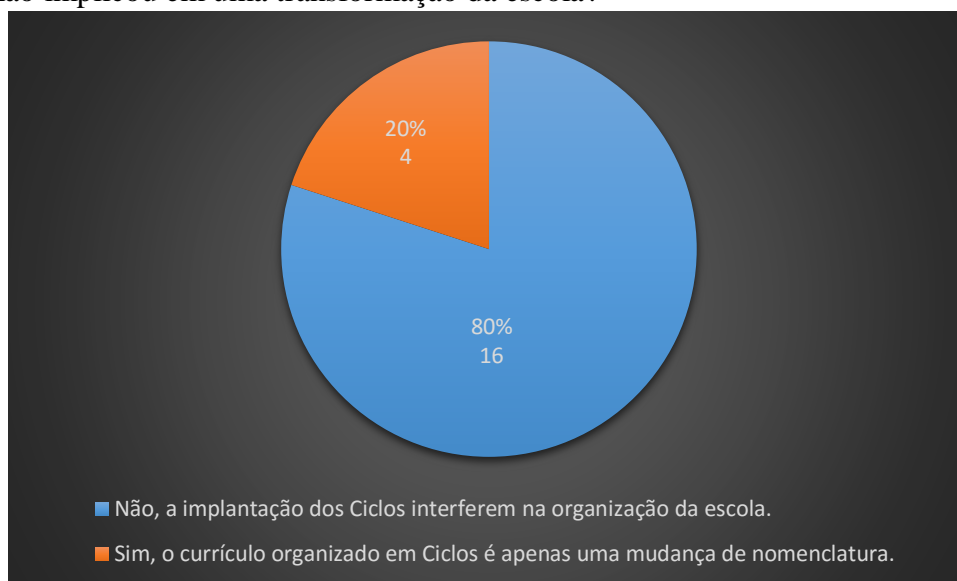
estruturais que as escolas possuem. Outra confusão, segundo elas, é que o documento traz os objetivos por ano, isso confunde os profissionais nos momentos de planejamentos conjuntos.

Outro dado que conseguimos com esse questionamento é que nenhuma das participantes consideram que as publicações não orientam ou não explicam o currículo.

Nessa análise, podemos constatar que mesmo o documento com informações consideradas evidentes, não dispensa as formações para que os profissionais possam, coletivamente, interpretar o texto dos documentos, ajustá-los aos seus contextos, ponderá-los com seus saberes e analisá-los criticamente, tal como Ball et al (1992) considera que deve ser a implementação curricular.

Se levarmos em consideração que este grupo, em sua maioria, não participou das formações (conforme apresentado no gráfico 7, apenas 6 CPs participaram), podemos inferir que quem considerou que o documento explica e orienta completamente a proposta curricular, chegou a essa conclusão, individualmente, sem participar das demais ações da rede.

Gráfico 10 – Os Ciclos de Aprendizagem representam uma mudança de nomenclatura, não implicou em uma transformação da escola?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Ao analisarmos esses dados em conjunto com os dados apresentados no gráfico 9, podemos considerar que 16 CPs sujeitos da pesquisa, mesmo sem ter participado das formações específicas para essa reorganização curricular, compreenderam a partir de suas interpretações

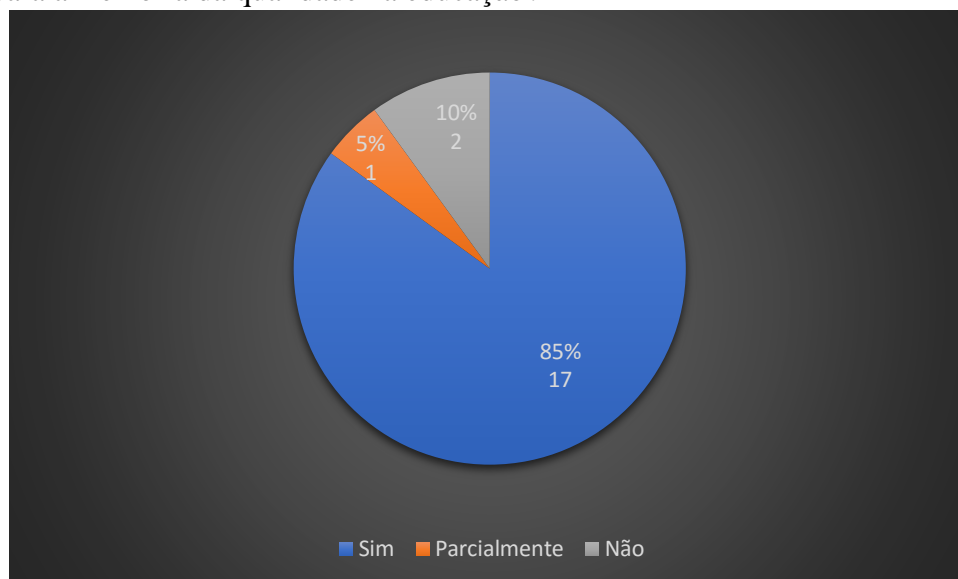
das publicações institucionais, que os Ciclos de Aprendizagem representam mais do que uma mudança de nomenclatura.

Também cruzamos esses dados com os dados que constam no gráfico 8. Analisamos que a única participante que disse que sua escola não está organizada em Ciclos, manteve nesse questionamento sua posição, e acredita que a organização do currículo em Ciclos é apenas uma mudança de nomenclatura que essa não representa outros tipos de mudanças.

As outras 3 participantes que também acreditam que os Ciclos de Aprendizagem são mudanças de nomenclatura, haviam respondido: duas disseram que suas escolas estão organizadas em Ciclos e, uma que sua escola está parcialmente organizada em Ciclos.

Analisando esses dados, colocamos em evidência a constatação trazida por Ball et.al (2016, p. 23) sobre “implementação não criativa”.²³ Portanto, mesmo que as participantes considerem que os documentos explicam parcialmente ou completamente a proposta curricular, temos 3 representantes que apresentam resposta divergentes sobre a proposta.

Gráfico 11 – Reorganizar o Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem contribui para a melhoria da qualidade na educação?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

²³ Esse conceito também pode ser considerado como implementação performativa, ou seja, as equipes das escolas não implementam realmente uma mudança curricular, mas fazem adaptações para fins de auditoria.

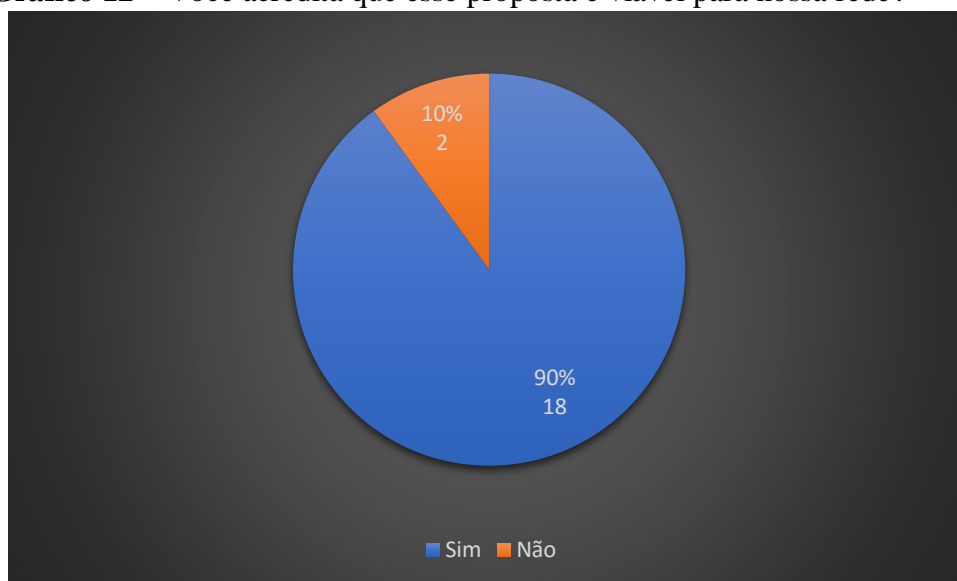
Do total de 20 participantes, 17 acreditam que a organização do currículo em Ciclos contribui para melhoria da qualidade da educação, pois essa modalidade respeita os diferentes tempos dos estudantes e possibilita um melhor acompanhamento das aprendizagens.

A participante que colocou que acredita parcialmente nessa contribuição dos Ciclos, justificou sua resposta criticando o número de estudantes nas turmas e as condições estruturais das escolas.

As duas participantes que não acreditam nessa contribuição dos Ciclos, justificaram suas respostas questionando a reprovação a partir do 6º ano, e as cobranças para estudantes alfabetizados no 2º ano, antes do término do Ciclo de Alfabetização.

Mesmo que acreditem que os documentos explicam a proposta, como apresentado anteriormente, essas três CPs fazem ponderações sobre a proposta da rede.

Gráfico 12 – Você acredita que esse proposta é viável para nossa rede?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Acreditar, justificar uma proposta curricular, como destaca Arroyo (2013, p. 370) é uma demonstração de vínculo com a “educação-escola-cidadania-pertencimento”, pois a escola é o território de garantia de direitos e “é visto como pertencimento de outros lugares de direito, justiça e equidade” (ARROYO, 2013, p.371). Pertencer integralmente é acreditar nessas possibilidades, mesmo que necessitam de ajustes. Quando temos a maioria das participantes se

manifestando que acreditam na proposta curricular, nos demonstra que elas lutam para construir alternativas para a aprendizagem dos estudantes.

Das vinte (20) participantes pesquisadas, dezoito (18) acreditam na viabilidade dessa proposta para rede, e duas (2) não acreditam. Uma dessas duas (2) participantes, é a mesma que disse que sua escola não está organizada em Ciclos (gráfico 8) e que não acha que os Ciclos de Aprendizagem contribuem para a qualidade na educação. A outra participante que deu resposta negativa, não apresentou justificativa.

A participante que respondeu na questão anterior (gráfico 11) que os Ciclos impactam parcialmente na melhoria da qualidade na educação, respondeu, nessa questão, que acredita que essa é uma proposta viável, se houver a redução do número dos estudantes nas turmas e se houver mais investimentos na infraestrutura e nos recursos materiais das escolas.

Para analisar essa questão e refletirmos sobre as justificativas sobre a viabilidade ou não dos Ciclos de Aprendizagem, resgatamos as justificativas elencadas por Mainardes (2009, p.13) e que foram exploradas no capítulo 5 (p.82). Essa proposta se compromete com a transformação de uma escola que exclui e segrega para uma escola que inclui. Essa transformação complexa se configura em uma nova base, completamente diferente e que teria impactos psicológicos, filosóficos e políticos, antropológicos e sociológicos.

Nessa perspectiva, organizar a escola em ciclo se justificaria, pois: permite a ampliação do direito à educação; promove uma aprendizagem mais significativa; os estudantes têm a possibilidade de terem suas necessidades individuais de aprendizagem atendidas; a aprendizagem é considerada um processo contínuo e não com prazo de um ano; amplia as possibilidades de relações, interações e organizações dos tempos; tempos e sujeitos respeitados em suas pluralidades, singularidades e diversidades. Mainardes (2009,p.17), inspirado em Sacristán, destaca que implementar os Ciclos de Aprendizagem se justifica também como uma aposta histórica a favor da igualdade”.

Para finalizar o questionário, deixamos um último espaço para quem quisesse explicar melhor algum posicionamento ou realizar alguma proposição sobre essa temática.

Entre as vinte (20) participantes, nove (9) deixaram uma sugestão/proposição para que a implementação dos Ciclos de Aprendizagem ocorra com mais eficácia e qualidade²⁴.

Organizamos esses dados em palavras-chave conforme apresentado a seguir:

- Projeto Político Pedagógico das escolas articulados com as propostas curriculares;
- Conselho de Escola mais participativo, com a comunidade escolar mais envolvida;
- Um CP para cada Ciclo, pois a demanda de trabalho é densa;
- Formações para os Diretores de Escola sobre as propostas curriculares;
- A permanência dos professores na escola seja garantida, que não haja tanta rotatividade;
- Presença dos Supervisores Escolares nos Conselhos de Escola e na construção dos PPPs;
- Incentivo ao trabalho coletivo;
- Investimentos nos espaços físicos e em materiais;
- Formação sobre Ciclos de Aprendizagem para as CPs e Professores.

A solicitação por mais formações para CPs foram presentes em quatro (4) de nove (9) respostas. As demais proposições foram contribuições individuais, mas todas representam elementos importantes para implementação dos Ciclos apontadas por Perrenoud (2004, p.14).

Diante do exposto, é possível, preliminarmente, concluir que dezenove (19) das vinte (20) participantes, compreendem os Ciclos de Aprendizagem como uma modalidade de organização do Ensino Fundamental diferenciada, mas que ainda apresentam algumas contradições sobre como implementar essa proposta curricular, por isso a solicitação por mais formações. Há também contradições do próprio documento publicado, que interfere na atuação dos profissionais, como, por exemplo, a reprovação a partir do 6º ano e a falta de informações sobre a organização do Ciclo Interdisciplinar.

Fazer indagações nos oportunizou verificar como pensam os formadores mais próximos da equipe docente, e perceber como esse profissional, que tem como uma de suas atribuições orientar, divulgar e verificar as possibilidades pedagógicas da implantação de uma política pública em seus territórios, compreendeu a proposta.

²⁴ Essas duas palavras apareceram nos questionários das participantes.

7.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Com a intenção de aprofundar o nosso entendimento sobre as formas que as equipes pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental encontraram para implementar os Ciclos de Aprendizagem, coletamos mais dados, utilizando a estratégia de fazer entrevistas. Como explicitado no capítulo 6, utilizamos a técnica de entrevista por pautas, que consiste em perguntas semiestruturadas.

Para a análise e interpretação dos dados coletados com as entrevistas, procedimentos que estão correlacionados nessa etapa da pesquisa, optamos por realizar a “técnica de triangulação de dados” de acordo com Gil (2009, p. 156). Ao utilizar essa técnica, comparamos os dados, com as teorias exploradas nos capítulos anteriores, nessa dissertação, dados que nos conduziram a alguns resultados relevantes.

Organizamos as próximas subseções com os títulos que elencamos para cada categoria, conforme exposto no capítulo anterior, e as retomaremos a seguir:

- a) Trajetórias das Coordenadoras Pedagógicas na RMESP;
- b) Como essas Coordenadoras Pedagógicas Compreendem os Ciclos de Aprendizagem;
- c) Desdobramentos dos Ciclos nas Unidades Escolares;
- d) Formação inicial e continuada dos professores – (PEA)²⁵;
- e) Obstáculos para implementar os Ciclos de Aprendizagem;

²⁵ PEA significa Projeto Especial de Ação, esse projeto é o momento em que a equipe pedagógica da Escola Municipal tem a formação em serviço, ou seja, há uma remuneração extra. Esse projeto, atualmente, é regido pela portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014. A sigla H.A significa hora aula, esse momento é destinado à atividades sem estudantes, é um intervalo entre uma aula e outra, ou uma pausa dentro do horário do professor para a realização de planejamento, correção de atividades, atendimento aos pais, entre outras atribuições pedagógicas, é regida atualmente pela portaria SME nº 7.778, de 25 de novembro de 2016. E a sigla H.C significa horário coletivo, atualmente é regulamentado pela Instrução Normativa SME nº 22, de 11 de dezembro de 2018, e é destinado ao planejamento, porém com a premissa de esse ocorra entre os professores do mesmo componente curricular ou do mesmo Ciclo.

f) Sugestões para implementação.

Dedicamos essa seção, exclusivamente, à análise das entrevistas, pois acreditamos que essa é uma forma de dar luz à voz dessas profissionais que têm um papel essencial na atuação política curricular.

7.2.1 Trajetórias das Coordenadoras Pedagógicas

Para fazermos uma análise de conteúdo, é importante que conheçamos o lugar de fala das participantes, suas formações, seus percursos, e suas percepções sobre os Ciclos de Aprendizagem, objeto dessa pesquisa, pois as experiências desses sujeitos interferem em suas visões sobre o currículo e as políticas educacionais (MANTOVAN, 2017, p.93).

Para caracterizar o perfil das seis coordenadoras que participaram das entrevistas semiestruturadas apresentamos o quadro 6.

Quadro 6 - Participantes da entrevista

| U.E. | Nome da CPs | Formação | Tempo na RMESP | Tempo como CP | Tempo de atuação como CP nessa U.E. |
|------|-------------|---|----------------|---------------|-------------------------------------|
| 1 | Amélia | Pedagogia | 18 anos | 8 anos | 1 ano |
| 2 | Celina | Pedagogia | 10 anos | 4 anos | 3 anos |
| 3 | Solange | Artes Plásticas/ Matemática/ Pedagogia | 28 anos | 28 anos | 22 anos |
| 4 | Aline | Pedagogia/Doutora em Educação | 16 anos | 8 anos | 8 anos |
| 5 | Amanda | Pedagogia | 16 anos | 6 anos | 6 anos |
| 6 | Alice | Letras/Pedagogia | 19 anos | 8 anos | 7 anos |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

No quadro, numeramos as Unidades Escolares para substituir seus nomes. Além disso, acrescentamos os nomes fictícios das participantes da pesquisa, a formação de cada uma delas, assim como, o tempo que acompanham a educação municipal como profissionais da RMESP (em que atuam na rede); em que atuam como CP e em que atuam nessa U.E.

Quatro (4) das seis (6) participantes possuem graduação em Pedagogia. Isso quer dizer que essas quatro (4) CPs, ingressaram na RMESP como professoras de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I. Apenas uma (1) mencionou ter realizado curso de especialização, a CP Celina nos informou no questionário que possui especialização *lato-sensu*.

Todas têm mais de três anos nessa profissão, esse era um dos nossos critérios de seleção, pois precisaríamos de CPs que tivessem vivenciado a gestão de 2013 e 2016.

Apenas uma (1) tem um ano na U.E, apesar de ter oito anos nesse cargo. Três (3) CPs alegaram que ficaram pouco tempo na primeira escola que escolheram, no ano seguinte ao acesso delas no concurso, conseguiram vaga em suas primeiras opções de escola, próximas ou de fácil acesso às residências. Apenas Aline e Amanda ainda não foram CPs em outras escolas da rede.

Uma das intenções que temos ao apresentar os tempos de ingresso na RMESP, de trabalho como CP e de permanência na mesma Unidade Escolar, é compreendermos se as relações com o tempo influenciam na atuação política dessas CPs. Acreditamos que, vivenciar muitas trocas de gestão, de currículo, de proposta pedagógica pode, tanto ampliar o repertório dessas profissionais, como gerar instabilidades e inseguranças em seus fazeres e saberes.

A constituição dos saberes é plural, não há uma hierarquia de categorias ou de formas de sua construção. Experiências familiares, formação inicial, o espaço educativo, as formas de aprendizagem do ofício e “marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.215) constituem essa identidade profissional e auxiliam a compreender as atitudes e performances que esse profissional tem em seu trabalho, mas antes dessas categorias que interferem na construção dos saberes, há os referenciais de tempo.

Assim, a relação do saber profissional com o tempo é relevante, pois os saberes não são contemporâneos e as memórias profissionais são construídas com as experiências e vivências, a “estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes, a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p.216).

Como explicado anteriormente, as participantes têm mais de três anos nesse cargo. Todas têm mais de dez anos de trabalho na RMESP, portanto, acompanharam a transição de, pelo menos, três gestões municipais diferentes. Apenas, a participante Amélia tem menos de

três anos na mesma Unidade Escolar. Essa participante, compartilhou em sua entrevista que irá continuar em 2019 nessa mesma escola.

Compreender o tempo de permanência em um mesmo local e o tempo de experiência profissional nos ajudou a entender os posicionamentos das participantes em relação às organizações curriculares.

Todas fizeram Pedagogia, pois esse é um pré-requisito para acessar o concurso para o cargo de coordenação pedagógica, mas essa não foi a primeira graduação de duas participantes. Solange e Alice, ingressaram na educação, respectivamente, como professoras de Arte/Desenho Geométrico e Língua Portuguesa. Solange ingressou na RMESP como CP sem ter estado por três anos em sala de aula da rede. Ela é a única entrevistada que participou do concurso que permitiu isso, no ano de 1991. Até 2011 era possível ingressar na RMESP com o cargo de CP, antes de completar três anos em sala de aula, mas a partir de 2011 esse item passou a ser pré-requisito esse tempo pregresso na rede²⁶.

Solange, também, foi a única das seis participantes que atuou como CP de Educação Infantil. As demais acessaram ao cargo em escolas de Ensino Fundamental e permaneceram nessa modalidade. Solange fez a seguinte avaliação dessa experiência e da sua migração para o Ensino Fundamental:

“Comecei como Coordenadora na EMEI, foi muito bom. Eu aprendi o que era a rede, que eu não conhecia, porque eu vim do Estado, foi uma ótima, excelente oportunidade e eu até tive, um pensamento, assim, de continuar depois eu escolhi EMEF e hoje eu descubro, com certeza, que eu tenho perfil de EMEF” (SOLANGE, 2018).

Celina e Aline sempre foram CPs em EMEFs, mas ingressaram na RMESP como professoras de Educação de Infantil. Aline, assim como Solange, também compartilhou que essa experiência colaborou para sua constituição profissional.

“Eu gosto de falar quando eu dei aula na EMEI[...], eu acho que é o momento, na educação, mais próximo da academia e do que a gente faz na pesquisa que eu estive [...] essa questão exploratória da própria profissão e do contato com as crianças e do que propunha para elas. Eu gostava bastante”(ALINE, 2018).

Solange, a entrevistada há mais tempo na rede e no cargo, ao relatar sobre sua trajetória, destacou que:

“O coordenador tinha que fazer uma formação especial de um ano [...] Então a gente tinha Ética, Moral e Cidadania, em que a gente pegava todo aquele caderno, sabe

²⁶ Informação encontrada no Edital de Concurso publicado no DOC de 22/03/2011, disponível em https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=5326 acesso em 02/02/2019 às 13h23.

aquele amarelo bem antigo que vem do...que tem os parâmetros curriculares [...] A gente ia para USP para fazer uma formação específica, o que era trabalhar, o que significava isso e depois a gente teve uma formação mais rápida, assim, foi mais legal, que eu, o coordenador ele via todas as áreas do conhecimento. Então tinha um dia inteiro, você ia...estudar inglês, estudar arte, educação física, todas as áreas [...] Para saber como ia fazer para gerenciar um PEA, o que era isso (SOLANGE, 2018).

Como vimos, Solange ingressou na rede como CP, no ano de 1990, gestão Luiza Erundina, como explicitado nos capítulos anteriores, essa gestão tinha um plano para formar o professor. A fala da CP, complementa, ratifica, os apontamentos sobre o currículo deste período Solange desconhece qualquer outra formação semelhante a essa na rede. Ela avaliou que esse curso foi muito bom, subsidiou seu ofício e destacou alguns materiais orientadores dessa gestão, portanto a maior referência dessa formação era mostrar para os CPs ingressantes a identidade e o projeto para essa rede. Solange (2018) elogiou muito essa formação e relatou que “essa faz muita falta”.

Esse relato da CP nos dá a premissa que essa imersão nas propostas da rede, incluindo qual era o projeto para cada área do conhecimento nas escolas (Cadernos de Visão de Área-Gestão Erundina) é um dado coerente com a proposta descrita por Ball et. al. (2016, p. 14), que afirmam que a atuação política é um processo complexo e que seus conjuntos precisam “fazer sentido”. Com esse relato e com a descrição que fizemos no capítulo 4 sobre o currículo dessa época, é possível verificar o quanto essa ação embasou e foi marcante na vida dessa profissional.

Ao serem questionadas sobre suas trajetórias, as participantes descreveram mais sobre seus percursos na rede do que os cursos ou títulos que possuem. Como a proposta para esse tema era “conte-nos sobre sua trajetória profissional” e a estratégia que utilizamos foi entrevista por pautas, optamos que as CPs manifestassem espontaneamente aquilo que elas considerassem mais importante em seus caminhos para chegar na escola em que estão. Perceber que as trajetórias de formação foram desassociadas da trajetória profissional por quatro das CPs, mostra um dado relevante para essa pesquisa, pois acreditamos, tal como Pereira (2017, p. 64), que há uma relação estreita entre o que o profissional exerce e sua formação.

7.2.2 Como as Coordenadoras Pedagógicas Compreendem os Ciclos de Aprendizagem

Ao analisarmos os dados produzidos, verificamos que as CPs explicitaram sobre o que acreditam ser os Ciclos de Aprendizagem, cada uma deu ênfase a algum dos eixos estruturantes para a implantação dessa organização curricular: formação da equipe pedagógica, acompanhamento das aprendizagens, organização do espaço físico, currículo horizontal, avaliação e a continuidade da aprendizagem. Apresentaremos as caracterizações desses eixos, a seguir.

Mainardes e Stremel (2012) caracterizam a implantação dos Ciclos como algo complexo, pois indica mudanças em toda a escola:

[...] traz implicações para o currículo, a avaliação, as metodologias, a organização e a gestão da escola. Além disso, pressupõe mudanças na infraestrutura das escolas, formação continuada de professores, além de uma série de medidas complementares, sem as quais a proposta dos Ciclos fica prejudicada. (MAINARDES; STREMEL, 2012, p.5)

Todas essas implicações são fundantes para o currículo e se é uma questão curricular, trata-se, então, de uma questão de identidade (SILVA, 2017, p.147). Suas concepções sobre Ciclos estão imbricadas em como as CPs percebem o currículo de suas escolas e, conseqüentemente, quais pontos, eixos para implementação dessa modalidade tornam-se mais relevantes em suas realidades.

A CP Amélia manifestou que a formação que os professores têm é determinante para se compreender o que são os Ciclos de Aprendizagem e assim implementá-los.

“A formação que os professores têm. Eu acho que a formação do Fund. I é fantástica, esse acompanhamento de sondagens, da construção da leitura, da escrita, agora entra as sondagens da matemática, agora está avançando para o Fundamental II” (AMÉLIA, 2018).

Ao mesmo tempo que a CP Amélia valorizou o acompanhamento das aprendizagens e citou as sondagens²⁷ (estratégia de acompanhamento incentivada por SME), ela se remeteu aos Ciclos utilizando a nomenclatura Fundamental I e Fundamental II, ou seja, isso pode demonstrar que mesmo que ela vivencie mudanças que são inerentes à organização dos Ciclos, sua interpretação ainda pode estar seriada.

²⁷ O documento orientador elaborado por SME-SP para esse tipo de acompanhamento das aprendizagens estão disponíveis em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51041.pdf> e <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51713.pdf>. A sondagem de Língua Portuguesa é realizada com os estudantes do Ciclo de Alfabetização e a sondagem de Matemática é realizada com os estudantes do Ciclo Interdisciplinar.

Em outros momentos de sua entrevista ela retomou essa fala: “fechar em dois ciclos como era antes, eu acho que seria mais funcional.” (AMÉLIA, 2018).

Celina concorda com a Amélia ao afirmar que era mais fácil trabalhar quando os ciclos eram organizados em dois:

[...] não tem espaço físico. Antes quando você tinha, então, de primeiro ao quinto ano, do sexto ao nono, era mais fácil, porque você não quebrava esse meio, hoje você não consegue fazer isso, justamente pelo espaço físico e o do meio, que você vai ter que lidar com as possibilidades de escolha. Não é fácil, não é fácil (CELINA, 2018).

Nessa fala, podemos destacar que Celina compreende que para implementar os Ciclos de Aprendizagem é de extrema importância a organização do espaço físico. Ela manifestou que, se a escola não consegue organizar o espaço físico, deixar as turmas do mesmo Ciclos juntas, no mesmo período, há um prejuízo nessa reorganização.

A CP Solange afirmou que pensar em Ciclos é “pensar em continuidade” e criticou a junção do sexto ano com o quarto e quinto para formar o Ciclo Interdisciplinar:

Não adianta você forçar a barra, fazer ele pertencer ao quinto ano, porque não...não funciona bem dessa forma. O quarto, o quinto e o sexto ano são do ciclo interdisciplinar, então eu acho uma coisa equivocada, porque em termos disciplinar você vai seguindo uma linha para todos, isso...eu acho que isso precisa ser melhor explicado [...] A ruptura do quinto pro sexto, eu acho que é a seguinte, primeiro é a organização da estrutura e segundo é a formação do professor. Já que você tem essa formação específica de professor do Fundamental em dois, que é muito marcante, eu acho que você tem, sim, que pensar no Fundamental I e no Fundamental II. (SOLANGE, 2018)

Nesse relato da CP Solange, podemos destacar dois conflitos em relação aos Ciclos, a estrutura da RMESP e a formação de professores. Ela demonstrou que compreende os requisitos para a implementação dos Ciclos de Aprendizagem, tanto compreende, que disse que enquanto a estrutura física da escola não comportar os Ciclos juntos, e enquanto a formação docente e o concurso de professores for organizado para lecionar em anos iniciais ou anos finais do Ensino Fundamental, a rede estará incoerente com a proposta, mesmo que invista nos três Ciclos de Aprendizagem.

Outra CP que trouxe esse conflito da organização em três Ciclos, principalmente em relação à junção dos anos do Ciclo Interdisciplinar, foi Amanda. Ela afirmou que essa junção não garante que a ruptura seja amenizada e não garante que haja interdisciplinaridade. “O Ciclo

Interdisciplinar ainda não é um Ciclo, apesar da docência compartilhada, ainda não tem essa característica, de amenizar essa passagem." (AMANDA, 2018).

Percebemos que Alice, CP da Escola 6, concordou com Amanda e argumentou que “pensar de maneira seriada é algo que tá, na cabeça, na mente, é assim que eu vivi a educação...o meu processo educativo e assim, eu perpetuo” (ALICE, 2018).

Percebemos com esses relatos, o quanto do que é vivido em educação como estudantes se estende às vidas desses profissionais e, quanto esse processo significa uma mudança de identidade e de perspectiva. Reconhecendo que qualquer alteração curricular também implica em uma mudança de concepção, de perspectiva de sociedade, como foi divulgado por Silva (2017), a CP Amélia se manifestou dizendo sobre sua trajetória “eu me sentiria mais segura, eu estou falando de oito anos (como CP), gente, eu tenho quase cinquenta anos (idade) também e, de repente a gente se apegando às coisas do passado” (AMÉLIA, 2018).

A CP Aline, trouxe outros pontos relevantes sobre a compreensão de Ciclos. Ela acredita para essa organização, o currículo tem que ser horizontalizado.

“Eu fico pensando em um currículo mais horizontalizado, no sentido de que os professores se apropriem do currículo por completo, que se consiga visualizar as progressões das aprendizagens. Eu ensino aquilo que eu penso que o aluno precisa aprender no Ensino Fundamental, as aprendizagens acabam sendo interdependentes assim como as disciplinas também” (ALINE, 2018).

Ao citar sobre essa progressão das aprendizagens e como os professores poderiam intervir sobre um projeto de aprendizagem para o Ensino Fundamental, ela retomou a questão da aprovação e da reprovação:

Na política da prefeitura de São Paulo, junto com a retomada dos Ciclos, veio a retomada da reprovação também, os professores se apropriaram do currículo [...], especialmente, por essa questão da aprovação e da reprovação, ainda na avaliação, especialmente, nas avaliações somativas e nas avaliações finais, especialmente, nos conselhos de classe finais. (ALINE, 2018)

A CP destacou que mesmo com a retomada da aprovação e da reprovação, dissonante com a proposta de Ciclos, o que deve prevalecer é um currículo horizontal e que o processo de aprendizagem do estudante seja mais “fluído, é um processo que abarca diferentes formas de aprender [...] aciona o modo de aprender mais complexo, mais articulado.” (ALINE, 2018).

Essa participante não fez, neste momento, menção à retomada de se organizar o ensino municipal em Fundamental I e II, ou seja, de forma seriada.

A CP Solange também manifestou as contradições sobre avaliação:

Por que se é Ciclo e a visão tem que ser uma só para os três, por que nós, nos ciclos finais, temos que dar menção em nota? Eu achei uma regressão. E o inicial dar em conceito [...] parece que juntou uma colcha de retalho e montou ali os três ciclos e tem muita coisa ali para você discutir (SOLANGE, 2018)

A concepção de Ciclos que Solange possui entra em conflito com as contradições que a proposta da rede apresenta, como por exemplo a reprovação, o boletim e as menções em notas. Ball et.al. (2016, p.23) nos alerta que as escolas tomam “decisões cuidadosas e às vezes dolorosas, sobre onde as suas prioridades políticas se assentam”.

Os excertos apresentados até aqui, que tratam sobre as falas das coordenadoras, nos forneceram indícios sobre as compreensões que cada CP tem sobre os Ciclos de Aprendizagem, como também, nos fizeram perceber quais são justificativas que as levaram classificar suas Unidades como parcialmente organizadas em Ciclos.

Foi unânime o posicionamento das seis participantes sobre o Ciclo de Alfabetização. Elas defendem que, dos três Ciclos, esse é o que realmente está mais coerente com as propostas de Ciclos.

“O Ciclo de Alfabetização tem três anos, querendo ou não, os professores mais comprometidos estão no Fundamental I, e são do Ciclo de Alfabetização.” (CELINA, 2018).

“O Ciclo de Alfabetização, você fala em três anos de alfabetização, em amarrar um ciclo, até esteja justo porque a criança tá entrando com seis anos e tem todo um preparo que tem que fazer...” (SOLANGE, 2018).

“Quando eu entrei a gente tinha muitos alunos não alfabetizados no Fundamental II, hoje a gente não tem, né, a não ser casos de dificuldades e, normalmente, são alunos que chegam para nós, que não estão com a gente desde o primeiro ano.” (ALINE, 2018).

“O nosso Fundamental I tá mais avançado que o Fundamental II, bem mais [...] alfabetização parece-me o mais feliz enquanto Ciclo” (ALICE, 2018).

O Ciclo de Alfabetização da RMESP foi estruturado em 2013 com base no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²⁸. Neste mesmo ano iniciou a formação exclusiva para as professoras desse Ciclo, a participação era opcional, mas para as professoras dessa rede, havia o atrativo de certificação diferenciada, que agregaria mais pontos para a evolução funcional. Outros atrativos eram a remuneração mensal (durante os meses de curso), de duzentos reais, com encontros aos sábados. Essas percepções das coordenadoras podem ser compreendidas tendo por base que o Ciclo de Alfabetização da RMESP foi o único Ciclo que teve um plano de formação específico para os docentes, essa formação se aproxima de um plano de formação permanente, tal como Alavarse (2002) propôs em sua pesquisa.

De acordo com estudos apontados anteriormente, no capítulo 5, no âmbito dos Ciclos de Aprendizagem composto por três fases, o Ciclo de Alfabetização foi o que teve mais tempo para as profissionais se apropriarem da proposta. Vale destacar também que houve em 2006 o Programa Ler e Escrever, que também oferecia certificação diferenciada para os docentes dos primeiros e segundos anos do Ciclo de Alfabetização, oferecia cursos esporádicos para formação específica em alfabetização e um material exclusivo, elaborado pela RMESP, para subsidiar as docentes nas intervenções para que as crianças avançassem em suas hipóteses de escrita e leitura. Portanto, o investimento formativo para os docentes do Ciclo de Alfabetização, independente de gestão municipal vigente, foi o que durou mais tempo.

Sobre se a organização curricular em Ciclos impactou na aprendizagem dos estudantes, apenas Solange, da U.E 3, relatou que a proposta é interessante, mas na prática essa melhoria na aprendizagem não estava acontecendo e apresentou a seguinte justificativa:

“Você quer fazer com que a aprendizagem melhore realmente? Ou você quer uma porção de sugestões que não estão casando entre elas para acontecer uma coisa que não depende só disso [...] Já teve uma proposta melhor de trabalho que teve resultados melhores, mas você tem que levar em consideração, nós estamos na Brasilândia, é a diretoria que tem mais problemas com a aprendizagem, é uma das piores, vamos dizer, mas porque você tem um bolsão de pobreza aí no fundo [...] É difícil.” (SOLANGE, 2018)

²⁸ Esse programa é regido pelas Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, com alterações da Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013.

Para as outras CPs os Ciclos de Aprendizagem é uma proposta viável para a melhoria das aprendizagens, mas ainda faltam mais recursos e subsídios formativos para a profunda compreensão dessa organização e sua real implementação:

“Eu acredito. Eu só ainda não sei como implementar porque a gente tem problemas grandes, mas a culpa não é do Ciclo [...] As propostas são muito boas” (ALICE, 2018).

“Sim. A gente tem o desafio de fazer funcionar, mas eu acredito, sim, que pensando em três Ciclos facilitaria muito, o acompanhamento, facilitaria a gente ter claro a função de cada Ciclo, de como a gente vai trabalhar e interligar. Acho que o caminho é esse sim,” (AMANDA, 2018).

Ambas as entrevistadas demonstraram acreditar nos Ciclos de Aprendizagem, mas manifestaram as dificuldades que encontram para compreender a proposta e implementá-la.

“Teve sim... em 2016, os professores disseram assim: - Mas ele chegou no nono ano e não sabe ler e escrever. Isso diminui pouco, muito pouco em 2017, começou a diminuir em 18 e você começa a perceber que já começa a diminuir consideravelmente [...] Quando eu pego as crianças do quarto ano produzindo muito mais [...] os projetos com conotações culturais e manifestações pessoais, você vê alunos muito mais críticos” (CELINA, 2018).

“Sem dúvida há melhora. Isso é verbalizado pelos próprios alunos [...] A gente percebe até na circulação dos alunos na escola, nas coisas que eles propõem, nas perguntas que eles fazem, enfim...a gente percebe até nos projetos de vida [...] A gente nota que o que eles pensam, sonham, para quando sair daqui, são coisas que a gente não ouvia tanto dos alunos, o interesse em fazer o Ensino Médio e a faculdade, são coisas que a gente não ouvia e a gente percebe nessas coisas.” (ALINE, 2018)

As CPs Celina e Aline acreditam no impacto que a organização dos Ciclos de Aprendizagem têm no desenvolvimento dos estudantes. Aline, menciona uma mudança ainda mais profunda, que a mudança nas atitudes deles.

A percepção sobre o que os Ciclos de Aprendizagem significam e perceber melhorias nas posturas dos estudantes demonstra uma compreensão coerente com a teoria da proposta. Ao analisar essas falas ratificamos a constatação de Mainardes (2009 p.56) sobre as experiências dos profissionais da escola estarem vinculadas à escola seriada, por isso há conflitos na implementação dessa proposta curricular.

Ademais, as CPs manifestaram em diferentes trechos de suas falas, o quanto seria necessário a oferta de formações específicas sobre os Ciclos para que, realmente, houvesse a implementação política, mas mesmo assim, dentro das possibilidades encontradas e dos

percursos traçados em suas U.E.s a maioria percebeu mudanças nas aprendizagens dos estudantes.

Sobre essas formações específicas, gostaríamos de fazer uma ponderação sobre a especificidade da profissão Coordenador Pedagógico. É de extrema relevância que se tenham formações permanentes e que haja planos de formação institucionais para todos os profissionais da rede, porém o papel do CP como o formador, articulador e transformador é primordial para a implementação de qualquer proposta curricular (ALMEIDA, 2018, p. 25). Afinal, é esse profissional que irá orientar os professores em suas intervenções.

7.2.3 Desdobramentos dos Ciclos nas Unidades Escolares

Os desdobramentos dos Ciclos nas UEs significam como as equipes dessas escolas selecionadas para essa pesquisa implementaram os Ciclos de Aprendizagem, explicita como as escolas deram sentido a essa proposta, levando em consideração seus territórios e suas especificidades. Vale destacar que o sentido de uma escola organizada em Ciclos começa a expandir quando suas práticas pedagógicas são diferentes das que são realizadas nas escolas seriadas (MAINARDES, 2009, p. 71). Esse processo de transformação é longo e envolve todo o coletivo da escola.

Fazer a implementação dos Ciclos de Aprendizagem é algo complexo, como afirmam Mainardes (2009) e Perrenoud (2004). Na prática, “essa proposta apresenta inúmeros desafios” (MAINARDES, 2009, p.71) para todos os envolvidos, desde os políticos responsáveis pela gestão, para as equipes das escolas, e até para a comunidade escolar.

Quando fizemos perguntas sobre como os projetos institucionais para cada um dos Ciclos de Aprendizagem estavam acontecendo na escola, estávamos buscando compreender como as equipes interpretaram os objetivos da rede ao caracterizar cada um dos Ciclos. Foram diversas as alternativas que as Unidades encontraram, mas todas as coordenadoras manifestaram que uma de suas maiores dificuldades para implementar os Ciclos foi a organização das turmas e dos turnos de aulas. Para muitas delas, manter turmas de um mesmo Ciclo, no mesmo período, é um grande desafio por causa da falta de espaço e de infraestrutura.

Construímos o quadro abaixo para registrar a organização dos Ciclos de Aprendizagem nas escolas e quantidades de estudantes matriculados.

Quadro 7 – Distribuição dos Ciclos por turnos na U.E

| Unidade Escolar | Ciclos/ Turmas- Manhã | Ciclos/ Turmas- Tarde | Estudantes Matriculados | Turmas | Salas de Aula |
|------------------------|--|---|--------------------------------|---------------|----------------------|
| U.E 1 | Ciclo Alfabetização-1º e 3º anos Ciclo Interdisciplinar- 5º e 6º anos Ciclo Autoral- 9º anos | Ciclo Alfabetização- 2º anos Ciclo Interdisciplinar- 4º e 6º anos Ciclo Autoral- 7º e 8º anos | 797 | 25 | 13 |
| U.E 2 | Ciclo Alfabetização- 1º e 3º anos Ciclo Interdisciplinar- 5º anos Ciclo Autoral – 8º e 9º anos | Ciclo Alfabetização- 2º anos Ciclo Interdisciplinar- 4º e 6º anos Ciclo Autoral – 7º anos | 862 | 25 | 14 |
| U.E 3 | Ciclo Alfabetização- 2º anos Ciclo Interdisciplinar- 4º e 5º anos Ciclo Autoral- 8º e 9º anos | Ciclo de Alfabetização- 1º e 3º anos Ciclo Interdisciplinar- 6º anos Ciclo Autoral- 7º anos | 950 | 28 | 14 |
| U.E 4 | Ciclo de Alfabetização- 1º, 2º, 3º anos Ciclo Interdisciplinar- 4º e 5º anos | Ciclo Interdisciplinar- 6º anos Ciclo Autoral- 7º, 8º e 9º anos | 682 | 27 | 15 |
| U.E 5 | Ciclo Interdisciplinar- 5º e 6º anos Ciclo Autoral- 7º, 8º e 9º anos | Ciclo de Alfabetização- 1º, 2º, 3º anos Ciclo Interdisciplinar- 4º e 5º anos | 1035 | 35 | 18 |
| U.E 6 | Ciclo de Alfabetização- 1º, 2º, 3º anos Ciclo Interdisciplinar- 4º e 5º anos | Ciclo Interdisciplinar- 6º anos Ciclo Autoral- 7º, 8º e 9º anos | 978 | 27 | 15 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019²⁹

O quadro nos revela que essas escolas possuem muitos estudantes e que cada uma dessas turmas possuem no mínimo vinte e seis (26) estudantes. Diante dessa quantidade de salas e a quantidade de turmas, nenhuma das escolas conseguiram deixar os anos dos Ciclos juntos. Todas as equipes tiveram que fragmentar pelo menos um Ciclo.

²⁹ Esse quadro foi elaborado com base nas informações que as CPs nos deram, nas entrevistas, sobre a organização dos turnos da escola e informações encontradas no site <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> – Acesso em 20/05/2019 às 13h21

Os prédios dessas escolas são antigos, as datas de suas inaugurações vão de 1957 a 1975³⁰, com exceção do prédio da U.E 1 que foi inaugurado em 2015, mas que também segue a arquitetura e distribuição de espaços muito semelhantes aos dos demais prédios.

A quantidade de salas de aula para distribuição das turmas, variam entre 13 a 18 salas de aula e, ao fazermos a proporção da quantidade de estudantes do Ensino Fundamental de cada escola entre a quantidade de salas de aula, percebemos que as seis U.Es possuem turmas numerosas, o que dificulta, ainda mais, a busca de alternativas para deixar os Ciclos de Aprendizagem em um mesmo período.

Todas as U.Es envolvidas nessa investigação possuem o Ciclo Interdisciplinar fragmentado.

A CP Celina manifestou como é complexo organizar os turnos da sua escola, respeitando a proposta de Ciclos:

“Eu não consigo, por exemplo, se eu quisesse colocar [...] o Ciclo de Alfabetização mais o Ciclo Interdisciplinar num horário só, eu não teria salas. Porque eu tenho duas salas de primeiro ano, três de segundo, são três de terceiro, são oito (total), três de quarto, duas de quinto, já são treze. Eu tenho treze salas, faço todo santo ano [...] Neste caso, nós optamos por desmembrar o Interdisciplinar, porque você tem a possibilidade de deixar um quarto e quinto ano em um horário e o sexto e o sétimo no outro [...] Então quebra um Ciclo, mas não quebra um segmento” (CELINA, 2018).

Nessa fala destacamos que a organização do Ciclo Interdisciplinar, por romper com a lógica tradicional, gera um incômodo e, por vezes, pode se tornar um dos motivos para justificar a não organização dos Ciclos em um mesmo turno, mas nesses seis casos, por mais que haja melhor compreensão da organização do Ensino Fundamental em dois blocos (Fundamental I e Fundamental II), as seis CPs se demonstraram preocupadas com essa questão. Diante dessas falas e diante dos dados que o quadro 6 revela, constatamos que esse é um problema que impacta na implantação dos Ciclos.

Outro fator de destaque sobre a organização do Ciclo Interdisciplinar foi a opção que as equipes das U.E 1 e 5 fizeram, pois a unidade 1 possui três turmas de sexto ano, como a escola tem apenas 13 salas, a equipe escolar optou por deixar dois 6º anos no período da manhã,

³⁰ Esse dado foi encontrado na página:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>
Acesso em 31/03/2019 às 12h31.

fazendo parceria com os 5º anos e um 6º ano a tarde, junto com os 4º anos que são do mesmo Ciclo e fazendo parceria com os 7º anos. Já a U.E 5, também por causa da falta de espaço, fez essa opção, porém com os 5º anos. São dois no período da manhã e dois no período da tarde. Essa U.E possui 18 salas, é a que tem maior espaço e mais estudantes matriculados dentre as escolas pesquisadas.

Amélia, da U.E 1, fez a seguinte declaração sobre essa problemática da organização dos turnos: “eles são mistos, a gente não consegue organizar pelo número de salas, que os ciclos fiquem agregados. Então eles estão fragmentados”.

A CP Amanda, da U.E 5, compartilhou conosco certa preocupação em relação à essa organização dos 5º anos, porém fazendo referência a organização Ensino Fundamental I e II e não ao Ciclo Interdisciplinar: “A gente quase que conseguiu dividir Fund. I e Fund. II em dois períodos, mas...”

Ao analisarmos as falas das CPs Amélia e Amanda, percebemos que o espaço é um grande impeditivo para essa organização, como denunciado anteriormente, mas a referência aos dois blocos tradicionais, Fundamental I e Fundamental II, também é um impeditivo para a organização dos Ciclos.

Algumas participantes compartilharam conosco como ficariam as configurações dos Ciclos para o ano seguinte (2019 já que os dados foram produzidos em 2018).

A CP Solange explica que, para 2019, a U.E 3 terá uma configuração diferente:

“Então, a gente tentou para 2019, porque veja bem, dependendo da administração que você tem, você não consegue segurar essa visão do Ciclo, entendeu? [...] ano que vem a gente vai ter uma divisão mais próxima, o primeiro, segundo e terceiro ano junto, no turno da tarde e depois quarto, quinto e sexto junto de manhã, mas por uma questão de espaço, você não consegue ter sétimo, oitavo e nono ano juntos” (SOLANGE, 2018).

Após essa alteração, em 2019, a U.E 3 será a única escola que terá o Ciclo Interdisciplinar agrupado em um mesmo período.

Além da questão da organização dos Ciclos entre os períodos da manhã e da tarde, também indagamos às coordenadoras sobre como os projetos específicos para cada Ciclo, propostos pelo “Programa Mais Educação”, ainda vigente mesmo após a mudança de gestão,

estão se desdobrando nessas escolas. Os projetos específicos abordam as estagiárias para o Ciclo de Alfabetização e a formação específica para as docentes desse Ciclo, a docência compartilhada no Ciclo Interdisciplinar e a elaboração do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), para o Ciclo Autoral³¹.

As seis CPs disseram compreender as propostas desses projetos e realizá-los dentro das suas possibilidades, mas tem pontos a serem melhorados. Em nossa análise percebemos que o projeto institucional para o Ciclo Interdisciplinar é o que gera mais dúvidas, por isso retomamos a seguir a característica que a normativa traz para essa ação.

A docência compartilhada, projeto institucional para o Ciclo Interdisciplinar, é mais complexa, pois implica tanto o trabalho em parceria (dois professores juntos com o grupo de estudantes), como para a compreensão do que é o trabalho pedagógico por meio de projetos. Segundo as orientações do Programa Mais Educação São Paulo

A docência compartilhada é marcada pela corresponsabilidade dos professores do Ciclo Interdisciplinar no planejamento dos cursos, na organização da estrutura dos projetos, na abordagem interdisciplinar das diferentes atividades de sala de aula, no acompanhamento e avaliação das dinâmicas de aprendizagem do grupo-classe e dos estudantes individualmente – fora ou dentro do espaço da sala de aula. (SÃO PAULO, 2014, p.110)

Portanto, essa proposta vai além de garantir os dois professores na mesma sala, o que já é um grande desafio, uma vez que tem que ter professores com horários disponíveis na escola para garantir esse projeto, ela tem a prerrogativa de que esses dois profissionais estejam alinhados e planejados o suficiente, para intervirem na aprendizagem dos estudantes e realmente serem uma referência.

Ao serem indagadas sobre como ocorre a docência compartilhada em suas escolas, se é realmente na perspectiva de projeto ou como um apoio pedagógico, as CPs deram as seguintes respostas:

“A gente tem como projeto. No sexto ano, esse ano foi o primeiro como projeto. É a professora de Português, isso porque elas apresentaram um projeto, né. Então a professora do Fund I fica, e também porque a gente percebeu a dificuldade de

³¹ As características e critérios para execução de cada projeto foram explicitadas no capítulo 5 dessa dissertação.

transição do Fund I para o Fund II, né [...] elas conseguem planejar juntas, dividir ali as tarefas que elas vão fazer” (ALINE, 2018).

Essa é a primeira vez que a CP Aline faz menção à fragmentação tradicional Fundamental I e Fundamental II. Ela demonstra compreender a proposta de docência compartilhada como um trabalho parceiro, coletivo e que constrói projetos, porém ao se referir a passagem, ela não mencionou que o 5º e o 6º ano fazem parte de um mesmo Ciclo.

“Esse é o primeiro ano que a gente consegue... nós nunca conseguimos uma profissional e o que ela nos relata? Que é muito difícil esse trabalho, por quê? Por muitas questões, mas ela colabora principalmente com os alunos que não estão alfabetizados[...] para o princípio de uma docência compartilhada não funcionou plenamente e não sei se isso vai funcionar, porque implica em...além de todo um planejamento que deve ser semanal ou até mesmo mensal, implica também numa... numa aceitação do professor...diária e é mais difícil de conseguir.” (ALICE, 2018)

“Está funcionando mais como um apoio. Então assim, eu tenho muitos casos de inclusão que estão na nossa escola, muitos assim, cinquenta.” (CELINA, 2018)

“Docência compartilhada também a gente tem as meninas do Fund...do Fund I né, as generalistas junto com os especialistas no...nos sextos anos [...] Esse ano foi mais por conta de ajudar né. De fazer esse reforço. A gente fez Português e Matemática, a gente tem uma grande defasagem aqui, né, em níveis de aprendizagem, estamos né...tentando sanar, tentando melhorar, mas a gente ainda tem muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, com questões na alfabetização, então a gente desenvolve em todos os ciclos o que é proposto.”(AMANDA, 2018)

Nessas três falas podemos perceber a dificuldade de implementar a docência compartilhada e por ter mais uma professora com um grupo, essa acaba sendo responsável pela recuperação das aprendizagens dos estudantes.

“O que acontece que eu vejo com a docência compartilhada, a prioridade é assumir a falta do professor [...] A docência compartilhada, ela deixa de ter uma continuidade, porque a gente tem a urgência da falta do professor, né” (AMÉLIA, 2018)

O absenteísmo de professores também entrou como um impeditivo para a efetivação da proposta de docência compartilhada.

Ao analisarmos essas falas é possível concluir, preliminarmente, que essas CPs não percebem que também podem contribuir com a concretização do projeto de docência compartilhada. Nenhuma delas relatou algum plano para que esse projeto se efetivasse, aparentemente a docência compartilhada vem depois de outras prioridades.

Também percebemos como a mesma proposta, baseada pela mesma normativa, se desdobra de formas tão diferentes. A docência compartilhada que está acontecendo na U.E 4, é a única que mais se aproxima da proposta curricular. As demais já tiveram a conquista de terem

esses professores interessados em ministrar essas aulas, porém diante de diversos percalços, a docência compartilhada tomou outros caminhos.

Houve uma fala de comparação entre o projeto para o Ciclo de Alfabetização com o projeto do Ciclo Interdisciplinar. A CP Solange, compreende que a implementação de Ciclos de Aprendizagem é para sanar o fracasso escolar e favorecer a aprendizagem com mais qualidade para os(as) estudantes, então quando foi questionada sobre a docência compartilhada em sua U.E ela nos deu a seguinte explicação:

“O projeto favorece (a aprendizagem)? Favorece. Mas a professora pode estar trabalhando com as colegas de área dela e com os especialistas, aí eu acho que favorece muito o projeto. Mas assim, a docência compartilhada abriu-se porque o professor pode pegar, né, a aula dos outros, mas a intenção do professor é fazer um projeto junto? Não. Não é. Porque ele abre esse espaço para complementação de jornada, entendeu? É assim a docência compartilhada [...] fazer projeto junto não é uma coisa fácil [...] os projetos acontecem independente da docência compartilhada. Entendeu? Não é a docência compartilhada que vai determinar um projeto dentro da escola. Eu acho que favorece, por exemplo, a aprendizagem no Ciclo é, você quer ver uma coisa que eu acho simples e ela favorece? A questão do estagiário, ele auxiliando a professora, ele favorece a aprendizagem, mas o coordenador ele tem que orientar e acompanhar o professor e o estagiário, isso é uma coisa que favorece.” (SOLANGE,2018)

A CP Solange relatou que tem os docentes compartilhando as aulas do 6º ano, mas não deu destaque à nenhum projeto. Ela também menciona como uma ação facilitadora da aprendizagem a atuação de outro profissional com o grupo para auxiliar na dificuldade dos estudantes. Com isso, compreendemos que essa CP também pode não ter compreendido a ideia dessa proposta.

Mainardes e Stremel (2012, p. 9) afirmam que o início da implementação dos Ciclos de Aprendizagem geram muitos desafios e dúvidas, portanto, se não houver formações e momentos de estudo para a compreensão da proposta, as equipes podem se sentir desestimuladas e toda a ação ser negligenciada.

Em relação ao TCA, projeto para o Ciclo Autoral, esse também tem ocorrido em todas as U.Es participantes e seus desdobramentos têm diferenças e semelhanças aos da docência compartilhada.

A semelhança é que cada equipe pedagógica dessas escolas, apesar de terem uma mesma normativa, deram rumos diferentes à proposta. Cada uma encontrou um caminho para concretizar, de suas maneiras, o TCA.

A diferença entre a docência compartilhada e este projeto é que as CPs vislumbram melhorias e apresentam planos de ação. A CP Alice demonstrou que esse projeto é, inclusive, motivo de orgulho para sua escola: “Esse é o nosso orgulho, tá? O TCA sim, eu acho que já é o quarto ano. Primeiro ano foi um...um desastre, o segundo ano melhorando, o terceiro ano já foi bem melhor, e do TCA, eu posso dizer que ele faz parte da minha história” (ALICE, 2018).

As demais CPs fizeram as seguintes falas sobre o desdobramento dos TCAs em suas unidades:

“Temos o TCA desde 2014 [...] Esse ano a gente apresentou inclusive, para a comunidade, para a supervisão [...] a gente tem tido TCAs bem bacanas aqui... não teve nenhum ano que a gente não desenvolveu [...] Ele hoje está como algo do nono ano, a gente fez a avaliação do TCA, nesse ano e chegamos à conclusão que a gente precisa começar muito antes do Ciclo Autoral para que a gente tenha um trabalho de qualidade, de maior qualidade no fim do nono ano [...] Eles tem que ter essa prática de se apresentar e de se expor e expor as ideias. Na avaliação do TCA e pro ano que vem a gente pretende fazer um trabalho bem mais pontual da parte do sétimo ano, mas envolvendo os outros ciclos também.” (AMANDA, 2018)

A CP Amanda apresentou que houve avanços desde a primeira vez que fizeram o projeto até 2018 e que para o próximo ano ainda há alterações para qualificar, ainda mais, o projeto.

“O TCA a gente precisa aprimorar aqui. Os TCAs acontecem, o produto final acontece, a participação acontece” (AMÉLIA, 2018)

Essa CP elencou algumas palavras-chave que normativa cita em relação à esse projeto.

“Tá começando a funcionar. Em 2016 ele foi feito assim, um trabalho grandão que a gente tem que fazer, aí em 2017 eu já chamei o pessoal do sétimo ano, pra saber o que eles gostariam... Ainda não está da forma que eu acho que tem que ser, eu acho que ele tem que ser uma transformação social.” (CELINA, 2018)

Essa CP menciona o seu trabalho de acompanhamento e intervenção pedagógica, ela também faz referências às melhorias e apresenta seu objetivo final.

“O TCA é uma coisa que a gente faz desde o primeiro ano e a gente vem revisitando os nossos modos de fazer TCA que pra gente ainda não tá dotado, né, com avaliação que a gente tem. Ele é um projeto que conta cada vez mais com a participação efetiva dos alunos com o nono ano porque ele não acontece desde o sétimo ano e com o envolvimento de alguns professores, ele tem ficado mais denso, mais articulado, melhor de se fazer, com um processo mais bonito e mais qualificado. No entanto, a nossa avaliação esse ano, foi essa, de que isso tem que se anteceder, né, já que a gente está trabalhando com o Ciclo Autoral, isso tem que ser desenvolvido desde os sétimos anos com uma adesão maior de outros professores” (ALINE, 2018).

Aline também apresenta seu plano para o próximo ano e demonstra compreender que esse é um projeto para todo o Ciclo e não apenas para o 9º ano.

Ao declararem que querem que o projeto ocorra ao longo de todo o Ciclo, compatibilizam com a afirmação de Perrenoud (2004, p. 76) sobre a construção de se ter objetivos-núcleo para cada Ciclo e que esses objetivos sejam para além dos conteúdos das disciplinas, mas que as ações impactem nos conhecimentos, nas capacidades, nas atitudes e nas competências. Nessas falas podemos perceber também, que elas têm muitas intencionalidades sobre o que esse projeto deve ser, intencionalidades que correspondem às orientações da normativa, mesmo que cada uma tenha encontrado, junto com suas equipes, o trajeto que mais se adequa às suas realidades.

A CP Solange faz uma crítica ao TCA ser apenas no Ciclo final e ao formato que algumas equipes escolheram para concretizá-lo. Ela disse que é comum as escolas terem confundido o TCA com um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), um trabalho acadêmico. Ela compartilhou que nos anos anteriores, seus estudantes fizeram a conclusão do TCA *online*, o construíram coletivamente, trabalhos que estavam com a “cara dos adolescentes”.

Outras mudanças pedagógicas, apresentadas nas entrevistas, foram além das propostas pelas normativas, vamos divulgá-las a seguir.

Três escolas, as U.Es 4, 5 e 6, apresentaram mais três alternativas que suas equipes encontraram para realizar a implementação dos Ciclos. A organização de salas ambiente, rodízios de professores no Ciclo Interdisciplinar e projeto semestral com o mesmo tema para toda escola.

Sobre as salas ambiente, as CPs das U.E 4 e 5 disseram que no começo foi um grande desafio, mas foi uma decisão coletiva. Essas duas U.Es funcionam com as turmas de 1º ao 5º ano em um único período e as turmas de 6º ao 9º em outro. “Temos um projeto com o Fundamental II com salas ambiente, por isso o Fund II fica concentrado em um mesmo período” (ALINE, 2018). “[...] a gente define os espaços e combina com eles o que é necessário para um ambiente alfabetizador [...] para cada componente, é bem bacana” (AMANDA, 2018).

A CP Alice, da U.E 6, compartilhou conosco que, as professoras das três turmas de 4º ano e das três turmas de 5º ano estão organizadas por componente curricular, então é uma Professora Pedagoga que ministra as aulas de Língua Portuguesa para as três turmas de mesmo ano, a outra ministra as aulas de Matemática, e a terceira ministra as aulas de Ciências Humanas e da Natureza. Essa mesma U.E, ainda, realiza semestralmente um projeto único para toda

escola. Essa foi uma alternativa encontrada para que todos os estudantes e docentes se apropriem de trabalhos com projetos e tenham oportunidades de apresentar para mais pessoas suas descobertas, no primeiro semestre de 2018 o tema do projeto foi Leitura, e do segundo semestre foi *Bullying* e Valores.

“Avalio como boa estratégia porque fica totalmente interdisciplinar [...] são professoras que planejam juntas semanalmente.”

“A gente tem os nossos projetos semestrais na escola e o tema desse semestre está no no nosso PPP e no PEA. É Bullyng e Valores...” (ALICE, 2018)

As três CPs Alice, Amanda e Aline acreditam que trabalhar com esses projetos significaram grandes avanços para a aprendizagem de seus estudantes.

“A gente achou que ia ser muito mais caótico [...] que os alunos não iam dar conta, então nós temos os horários em várias partes da escola [...] Facilita para o professor ter um ambiente favorável ao seu componente curricular, já organizada para a disciplina dele, e isso ajuda sim no Ciclo” (AMANDA, 2018)

Ball et. al. (2016, p. 20) destacam que “poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas, empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção [...] A interpretação é de suma importância; a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas”. Portanto com essas manifestações temos o registro do quanto dar sentido a essa proposta é algo complexo e pode ter muitas “interpretações e traduções” diferentes.

7.2.4 Formação Inicial e Continuada dos Professores (PEA) e o Planejamento

Retomando a passagem da seção anterior sobre “dar sentido às políticas”, veremos nessa seção, como ocorrem/ocorreram nas seis U.Es participantes, os momentos de formação e planejamento. Sobre a formação, serão abordados os momentos de formação continuada que as CPs propõem e também iremos analisar como as CPs observam a formação inicial de professores.

Todas as CPs manifestaram o quanto a formação impacta na implementação de qualquer proposta curricular.

Para Mainardes (2009, p.80) a formação é um investimento crucial para que os Ciclos de Aprendizagem sejam implantados de forma eficaz “é fundamental que os professores tenham

espaços de formação adequados nos quais eles possam partilhar suas experiências, bem como expressar suas dificuldades concretas”, portanto os momentos de planejamento como H.A, H.C e o PEA são momentos importantes na constituição dos Ciclos na escola, e ao refletir, planejar, conversar com os pares, o professor está aprimorando seus saberes e suas práticas.

Apenas uma das seis U.Es entrevistadas, possuem dois temas de PEA e com isso não possui o H.C, as demais possuem apenas um grupo de PEA, com apenas um tema de estudo e o restante da jornada é composta pelas quatro horas/aula de H.C.

Os temas de PEA, desenvolvidos nessas seis escolas, foram variados. A CP Solange explicou que antes as escolas tinham mais autonomia para escolher os temas que iam estudar em seus PEAs, mas há alguns anos a escola precisa escolher o tema do PEA dentre uma lista de opções que a DIPED e Supervisão Escolar oferecem e nem sempre esses temas têm relação com as necessidades formativas das equipes.

“[...] quando os PEAs ficavam a cargo das escolas escolherem seus temas, mais à vontade, vamos dizer assim, e ter mais projetos, eu acho que seria mais rico o trabalho e agora eu percebo que com a... porque hoje você recebe pronto. Você tem um rol, e você tem que se manter em cima daqueles temas” (SOLANGE, 2018).

Os temas mais estudados nessas U.Es foram os relacionados com o Currículo da Cidade, uma vez que esse foi o tema das formações e cursos oferecidos pela SME, tanto para os professores como para as CPs.

Nem todos os professores participam do PEA, e nem todos que participam estão fazendo essa formação junto com os seus pares de mesmo Ciclo, então para garantir que haja um momento de planejamento conjunto, as CPs Aline e Alice disseram que tentaram organizar os H.As dos professores de mesmo Ciclo e/ou da mesma área para estarem juntos e fazerem reuniões de orientação com elas: “[...] são coisas que a gente tenta que eles se aproximem no H.A porque eles fazem projetos juntos” (ALICE, 2018).

É válido pensarmos na construção do planejamento também como uma ação formativa, uma vez que para construí-lo é preciso mover muitos conhecimentos e refletir sobre diferentes estratégias para o seu grupo (SÃO PAULO, 2018).

Celina comentou que o tempo hábil para realização do planejamento oferecido pela SME é curto e que mesmo disponibilizando de momentos no PEA, no H.C. para essa construção, o planejamento coletivo e do Ciclo fica comprometido.

“[...] o tempo hábil usado pela secretaria é muito pequeno, então o que a gente faz? A gente disponibiliza alguns horários de JEIF, para que os professores se organizem,

levando em consideração que nem todo mundo do mesmo Ciclo faz JEIF no mesmo horário” (CELINA, 2018)

Sacristán (2017, p. 149) faz uma ponderação sobre o planejamento dos professores, uma vez que suas formações iniciais estão defasadas é difícil que eles abordem “com autonomia o plano de suas próprias práticas”, e como as condições de trabalho dos profissionais não são as mais adequadas, é inviável que façam seus planejamentos apenas baseados em orientações gerais.

Esse mesmo autor também pondera sobre a formação inicial dos professores:

As exigências da educação escolarizada crescem mais depressa do que a melhora da qualidade dos professores. Nem a formação inicial do professorado se adapta com facilidade e rapidez às mudanças necessárias. Ao professor se exige cada vez mais, mas os sistemas para sua formação e atuação se mantêm muito mais estáveis, embora o aumento do nível acadêmico de sua formação seja uma tendência crescente. (SACRISTÁN, 2017, p. 148)

Em relação à formação inicial dos professores, as CPs Aline e Amanda disseram estar satisfeitas com os novos professores concursados:

“A nossa escola deve ter alguma coisa magnética, alguma energia porque os professores que estão chegando são incríveis [...] porque aqui, assim, lógico que a gente tem algumas coisas para pontuar em relação ao próprio traquejo da aula, né, como às vezes na sala de aula a gente precisa de uma expertise que você só adquire com a experiência [...] isso é facilitado porque além da coordenação poder (intervir), é a gente consegue trabalhar isso nos PEAs e os professores mais experientes acolhem muito e ajudam os seus colegas a progredirem”. (ALINE, 2018)

“De uns anos para cá estão chegando professores mostrando que é possível pensar de uma outra forma, que é possível fazer de uma outra forma, que dá para desenvolver projetos diferentes e que dá certo [...] nessa oxigenação vinda de professores que vem com outra cabeça a gente tá conseguindo pensar de outra forma” (AMANDA, 2018)

Nas falas dessas CPs podemos considerar que além desses professores poderem ter uma boa formação inicial em suas concepções, eles também têm um envolvimento diferente com os estudantes e com as propostas da escola.

Ainda sobre a formação inicial dos docentes, a CP Solange trouxe uma outra perspectiva: “[...] o professor que está entrando, ele não tem noção o que é trabalhar em ciclo, como é que eu vou fazer a avaliação em um ciclo”. Ela também disse que o PEA é muito importante, que essa formação tem impacto direto na formação dos professores, mas sozinha não dá conta de recuperar problemas de formação inicial.

Na análise dessa categoria, consideremos que o planejamento e a formação dos professores são elementos importantes para a implementação dos Ciclos e a orientação para

realização e o acompanhamento é um fazer inerente ao CP. Perrenoud (2004, p. 13) destaca que os modos e o acompanhamento pedagógico levam à uma “diversificação dos percursos de formação”, portanto, construir um planejamento coletivo para os Ciclos de Aprendizagem poderia contribuir, tanto para o processo formativo das equipes pedagógicas, quanto para a implementação dos Ciclos.

7.2.5 Obstáculos para a Implementação dos Ciclos de Aprendizagem

Os autores Mainardes e Stremel (2012, p. 5) definiram que implementar os Ciclos de Aprendizagem significa “uma mudança na estrutura do sistema de escolarização” e que essa estrutura abarca, desde mudanças de concepção pedagógicas, até as questões concretas de infraestruturas e investimentos financeiros. Portanto, implementar alterações no currículo e modificar a prática pedagógica é um processo árduo e de profunda ressignificação de toda dinâmica escolar.

Foram diversos os obstáculos apresentados pelas CPs, mas todas colocaram a organização do espaço, a continuidade e a formação continuada como os problemas principais.

Para melhor compreensão e análise do que as CPs consideram como obstáculos e por isso classificaram que suas UEs estão parcialmente organizadas em Ciclos, organizamos essa categoria em subcategorias: tempo e espaço; processos formativos; condições de trabalho e descontinuidades.

7.2.5.1 Obstáculo – Tempo e Espaço

Retornamos à essa categoria, pois essa foi enfatizada pelas CPs como um dos maiores problemas para a implementação dos Ciclos.

Repensar e reorganizar os tempos e os espaços da escola é um desafio na contemporaneidade. Paulo Freire, em sua gestão como Secretário Municipal da Educação (2005, p.34), relacionou um ambiente acolhedor e seguro à qualidade da aprendizagem: “não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas”. O autor ainda dissertou que para realmente “mudar a cara da escola” é preciso envolver toda a

comunidade educativa e que o desejo de renovar parta dela, é nesse processo democrático que as escolas se transformarão em “centros de criatividade, onde se ensine e se aprenda com alegria” (FREIRE, 2005, p.33)

A CP Celina, demonstrou concordar com o autor quando disse: “se você tem os espaços adequados, metade dos seus problemas você já resolveu, aí você consegue adequar as outras coisas”. A CP Alice concordou com a CP Celina ao afirmar que toda a equipe gestora da escola é a mesma por anos: “é uma gestão que está completando dez anos [...] primeiro havia muitos problemas estruturais. Então primeiro se organiza a estrutura, organiza a questão disciplinar e agora a gente tem a seguinte etapa, é a busca por uma qualidade”.

A CP Solange, destacou que a organização das aulas em 45 minutos não favorece a implementação dos Ciclos, porque esses (45) minutos não são dedicados, exclusivamente, à interação do professor com o estudante, mas implica também a organização do grupo para a nova aula: “[...] 45 minutos o sinal vai tocar e a criança vai mudar de professor. São coisas de organização da gestão escolar que vem de cima”.

Para Arroyo (2014, p. 188), o fator “tempo é central no cotidiano escolar e docente”, entender a lógica temporal e sua influência nesse contexto é determinante para compreender os processos de aprendizagem. O autor (2014, p. 208) sugere que o tempo escolar seja repensado em função de outros tempos, “o mental, o social, o cultural, etário e escolar”. Portanto, é importante considerar os tempos de forma plural, e não singular.

O fator tempo apareceu tanto nas questões das jornadas de trabalho dos professores, que vamos abordar na subcategoria condições de trabalho, como na organização dos tempos das aulas.

7.2.5.2 – Obstáculo – Processos Formativos

A formação dos profissionais envolvidos para a atuação de uma política curricular, é fator primordial. Ball et. al. (2016, p.15), ao citarem o autor James Spillane, afirmam que a implementação da política é um processo cognitivo complexo, portanto, se o grupo não aproveita os seus espaços formativos para “interpretação” e “tradução” dos textos curriculares

de acordo com seus contextos, haverá práticas e intervenções pedagógicas incoerentes com a proposta da rede e incoerentes com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Sobre os processos formativos, a CP Aline abordou a formação continuada proposta pela RMESP como um grande obstáculo:

“A formações na rede elas são bem incipientes, elas são muito fragmentadas, isso tanto em DIPED, quanto em SME [...] eu acho que tem pouca formação para as áreas [...] as formações para coordenadores, elas precisam ser mais articuladas com os outros setores, por exemplo, da DIPED com a Supervisão existe uma quebra [...] são formações muito descoladas. Parece que nunca tem uma continuidade” (ALINE, 2018)

Ainda sobre os processos formativos que ocorrem no horário da jornada do professor, como o PEA, a CP Alice fez essa manifestação: “muitas vezes a gente mais resolve demandas”, ou seja, por vezes a formação semanal que deveria ser um espaço privilegiado de estudo coletivo, torna-se o espaço possível para atender pais e resolver outros assuntos da escola. Não que esses não sejam importantes e não que as decisões sobre os rumos da escola não devam ser coletivas, mas a questão é que o tempo de formação conjunta não é extenso (são aproximadamente 3 horas semanais).

Sobre aspectos formativos, elucidaremos a questão do Ciclo Interdisciplinar, pois compreendemos que a passagem do 5º para o 6º ano de forma mais amena, e as questões com o trabalho interdisciplinar, são uma demanda formativa para toda rede, uma vez que esse Ciclo, na fala dessas CPs é o que gera mais dúvidas para a efetiva implementação dos Ciclos.

Amélia indagou sobre as possibilidades de ampliar a interdisciplinaridade nesse Ciclo para além da docência compartilhada. As CPs Alice e Amélia posicionaram-se sobre o mesmo obstáculo:

“Trabalhar com interdisciplinar, pode ser uma falha até minha, da coordenação, mas não é exatamente fácil quando se envolve várias áreas, várias filosofias de vida, várias propostas de trabalho, repertórios diferentes” (ALICE, 2018)

Ao apresentar essa insegurança sobre seu conhecimento acerca da interdisciplinaridade e como promover essa ação com sua equipe, consideramos que essa possa ser uma demanda formativa.

Mainardes (2009, p. 85), considera que a formação permanente dos profissionais da escola “é um elemento essencial para o sucesso dos programas de Ciclos. Ter garantidos os momentos para essa formação, fortalece o coletivo e abre espaço para a construção de possibilidades de aprendizagem para todos os envolvidos.

7.2.5.3 Obstáculo- Descontinuidade

A questão da descontinuidade foi abordada em três sentidos: a descontinuidade do trabalho dos professores com os estudantes do mesmo Ciclo; as permanências dos professores na mesma escola, evitando a rotatividade da equipe; a continuidade às propostas curriculares independente das mudanças políticas.

Sobre as permanências da equipe pedagógica nas escolas, Perrenoud (2004, p. 51) afirma que uma equipe pedagógica estável, para acompanhar o trajeto de um Ciclo, é algo conveniente para a sua implementação. A fala da CP Solange vem ao encontro da afirmação do autor: “existe um rodízio grande de professor, você não consegue manter um professor três anos pra que ele acompanhe o aluno no quarto, no quinto e no sexto ano”.

Sobre as mudanças curriculares ocasionadas pelos partidos a frente da gestão do município, as CPs Solange e Amanda manifestaram o incômodo e as inseguranças que tal mudanças causam “[...] não tem necessidade de quatro em quatro anos você perder uma coisa muito rica [...]” (SOLANGE, 2018); “

A CP Amélia constatou que: “a educação nunca foi prioridade [...] era para poucos [...] A gente está em fase de entendimento mesmo e não perdendo o que já foi feito. Porque não pode ser descartado também, é tudo uma história, todo um trajeto”.

A CP Alice também pontuou sobre as mudanças políticas: “muitas vezes há uma descontinuidade por questões mais políticas econômicas do que realmente necessárias [...] eu penso que esses materiais são muito bons independente de quem esteja no comando.”

7.2.5.4 – Obstáculo – condições de trabalho

Para Freire (2005, p. 34) é primordial demonstrar que uma proposta curricular tem como premissa o respeito ao sujeito, seja ele o profissional envolvido, o educando a comunidade

escolar como um todo, “o respeito à coisa pública, tratando-a com decência”. Tratar com decência a todos é um objetivo para uma escola democrática.

Atualmente, são inúmeros os estudos que retratam as precariedades das condições de trabalho dos professores da escola pública³², principalmente suas longas jornadas de trabalho. Nessa análise vamos dar luz às denúncias que as CPs entrevistadas fizeram sobre os impactos das condições de trabalho na implementação dos Ciclos.

Questões como as jornadas dos professores e esses acumularem cargos, caracterizaram as condições de trabalho desses profissionais. Esses fatores foram considerados como obstáculos para a eficaz implementação dos Ciclos.

“A questão das faltas é ainda uma problemática na escola. Por mais que tenha professores em módulo [...] A questão do horário é um dificultador. A gente tem muitos professores na rede que acumulam”. (CELINA, 2018)

A CP Celina também manifestou o quanto é complexo organizar os horários pensando nas propostas de Ciclo e nas composições de jornada dos professores, uma vez que muitos acumulam cargos:

“A prioridade seja mesmo a contemplação do Ciclo e não da carga horária do professor [...] Porque eu vou bater de frente com esse professor o ano inteiro, ele não vai render, ele não vai trabalhar [...] Então você tem que tentar nem tanto ao mar, nem tanto ao céu. E é nessa contemplação que eu não consigo fazer os Ciclos” (CELINA, 2018)

As CPs Solange e Amanda fizeram uma ponderação interessante sobre um fator que também envolve as condições de trabalho, que é a região em que essas escolas estão situadas. São bairros com altos índices de vulnerabilidade. Portanto, para CP Amanda, a sua escola é considerada como uma escola de passagem e que é difícil os professores ficarem. A CP Solange que já havia mencionado o rodízio de professores para sua continuidade nos Ciclos, também caracterizou a região (Brasilândia): “...você tem que levar em consideração nós estamos na Brasilândia, é a Diretoria que tem mais problemas com a aprendizagem, é uma das piores, vamos dizer, mas porque você tem um bolsão de pobreza aí no fundo [...] É difícil!”

³² Para aprofundar esse estudo indicamos a leitura do artigo elaborado por Arelaro, et.al (2014). Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812014000100011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 21/04/2019.

Com a fala dessa CP, queremos denunciar que as histórias de vida desses estudantes e as condições que eles vivem, muitas vezes as escolas são o único ambiente seguro, o que nas condições de trabalho dos profissionais que precisam auxiliar esses estudantes.

Ainda sobre essas histórias de vida e a caracterização dessa região, a CP Celina fez uma ponderação sobre a realidade das famílias do entorno de sua escola, ela indicou que essas famílias possuem condições de vida tão difíceis e seus filhos carregam uma carga emocional tão grande, que suas aprendizagens ficam comprometidas. Ela afirmou, ainda: “eu não posso dizer que a minha educação está falhando. Não. A situação social está criando uma infância caótica”.

Com essa fala e todas as outras que construíram os obstáculos citados acima, é válido lembrar que esses obstáculos surgem do contexto da prática (BALL, 2016), vão além da previsão dos textos ou dos discursos de divulgação dos documentos oficiais. As políticas realmente se efetivam nesse contexto da prática, e é nesse momento que verifica-se sua eficácia e necessidades de adequações.

7.2.6 Sugestões para implantações dos Ciclos de Aprendizagem

As sugestões que mapeamos foram desde ações que deveriam ser realizadas pelas instâncias deliberativas, como a SME e o governo, até as relações interpessoais. As sugestões mais recorrente estão aqui relacionadas:

- A formação:

“a gente precisa de formação, com todos os profissionais, nós coordenadores, professores, para entender, ter claro a questão dos Ciclos [...] se não for por meio de formação não sei que outra instância a gente pode atuar [...] para que haja uma efetiva implementação dos Ciclos” (AMANDA, 2018).

- Continuidade das propostas:

“um plano para educação que independe de partido, aquilo que permanecesse, fosse perdurar, então nós não teríamos perdido tantas nomenclaturas, tanta situação [...] as terminologias mudam tanto e... e a gente vai vendo, de fato, ali onde está o plano da educação” (AMÉLIA, 2018)

- A reorganização dos tempos e dos espaços da escola:

“um tempo maior para o projeto” (ALICE, 2018).

“a partir do momento que você tem os espaços adequados, metade dos problemas você já resolveu” (CELINA, 2018).

- A valorização dos profissionais:

“[...]outra coisa que eu não sei como faria isso, pode parecer bastante injusto, mas é uma problemática que nós enfrentamos na escola e que a própria escola não consegue dar conta, é a valorização dos profissionais [...] os profissionais articulados ao projeto de SME, articulados ao projeto pedagógico da escola, apresentando bons projetos [...] valorizar quem não desertou estando na função” (ALINE, 2018)

Consideramos esses quatro apontamentos como as principais sugestões das CPs para a implementação dos Ciclos de Aprendizagem. Essas sugestões corroboram com a proposta de Alavarse (2002, p. 8) sobre as alterações necessárias para a implementação dos Ciclos.

Perrenoud (2004, p. 52) também ratifica duas dessas sugestões:

[...] que a formação contínua seja à escuta dos professores e desenvolva novas ofertas assim que as necessidades apareçam; que a estrutura de enquadramento apoie os professores em inovação de todas as maneiras imagináveis; que um dispositivo específico de acompanhamento seja implantado por vários anos.

Um ponto de alerta foram as falas das CPs Amélia, Amanda e Celina sobre a possibilidade de voltar a ser dois Ciclos, com a justificativa de facilitar o processo. Ao serem indagadas sobre suas sugestões para a implantação dos Ciclos, elas mostraram resistência à proposta, mesmo que em seus territórios estejam vivendo experiências coerentes com a proposta. Ao longo da conversa, a CP Amélia retomou essa fala e fez a seguinte ponderação: “[...]com os grupos de Fundamental I e Fundamental II a gente trabalhava muito bem”.

A liberdade para elaborar projetos, organizar os agrupamentos, escolher os temas para o PEA e criar as possibilidades dentro da escola foram destacados pelas CPs Solange e Aline. A CP Solange trouxe a questão das especificidades de cada escola, de como é complexo propor e exigir um único currículo quando há escolas com realidades tão diferentes. A CP Aline destacou que:

“Em 2015 o nosso projeto político começou a consolidar [...] quando vieram as transformações do novo currículo, a gente estudou, mas sempre contrapondo com o currículo que a gente já tem formado aqui [...] no que ele se aproxima e se distancia, como a gente cria a partir disso” (ALINE, 2018)

Ao analisar essas falas, compreender as resistências, angústias e projeções realizadas pelas CPs, é perceptível todo conflito, desconforto e esperança que uma proposta curricular pode causar.

7.2.7 Resultados da investigação

Tendo em vista a análise dos dados produzidos pelo questionário e entrevistas foi possível alcançar os seguintes resultados: a necessidade de formação para todos os profissionais da escola referente à temática Ciclos de Aprendizagem; investimento para a mudança dos tempos e dos espaços da escola; rever a reprovação e as menções em notas; a permanência da proposta.

Em todas as categorias os elementos tempo, espaço e formação apareceram, tanto nas entrevistas, quanto nos questionários.

Favorecer espaços adequados e acolhedores, tempos mais flexíveis e plurais, podem contribuir com a construção das aprendizagens. Perrenoud (2004, p. 58), afirma que não existe uma única possibilidade de fazer essa organização, “a sabedoria manda jogar com todas as possibilidades e limitar, inclusive por razões ligadas à aprendizagem, a parcela de incerteza e de indistinção na organização dos tempos e dos espaços de trabalho”.

Pensar e implementar os Ciclos de Aprendizagem é uma forma de romper com a lógica temporal e ampliar as possibilidades de organização temporal das escolas. Aprender e ensinar exige “fina sensibilidade” para lidar com os diferentes tempos individuais e coletivos (ARROYO, 2014, p.213).

Arroyo (2014, p. 217) considera que colocar os ciclos da vida como uma questão pedagógica recupera, respeita e trata com profissionalidade a “centralidade do tempo nos processos de ensinar e aprender”.

Para reorganizar os tempos e os espaços da escola, é preciso investimentos administrativos e pedagógicos.

As CPs não apresentaram possibilidades sobre os investimentos administrativos. Fizeram denúncias sobre o quanto essa falta impacta nas alterações curriculares.

Sobre os investimentos pedagógicos, três unidades escolares apresentaram possibilidades viáveis para seus contextos, que contribuem para essa reorganização. Deram

como exemplos a organização do horários com duas aulas seguidas para os professores especialistas, fazer “rodízio” de professoras no início do Ciclo Interdisciplinar e a construção coletiva do PPP.

Embora na literatura (SOUZA, 2016) apareça que a proposta de fazer “rodízio” entre as professoras do Ciclo Interdisciplinar não é coerente, para CP Alice essa proposta pareceu contemplar a concepção de Ciclos. A CP descreveu (seção 7.2.3), que esse “rodízio” pode contribuir para que esse Ciclo cumpra o seu objetivo de promover um ensino interdisciplinar e vivenciar diferentes processos individuais e coletivos para a aprendizagem. A pesquisadora Souza (2016) considerou o “rodízio” como uma antecipação da fragmentação das disciplinas.

Promover propostas que correspondam a “objetivos de aprendizagens comuns” para cada Ciclo da escola (PERRENOUD, 2004, p. 149) favorece a implementação dessa modalidade e o trabalho coletivo. Para fazer essas alterações, as CPs anunciaram precisar de orientações mais específicas, não apenas para elas, mas para todos os profissionais das escolas.

As CPs entrevistadas e as CPs que responderam aos questionários alertaram para a parceria entre toda equipe pedagógica (Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola, Supervisores Escolares) e os órgãos administrativos como as DIPEDs e SME.

Sacristán (2017, p. 206) afirma que a articulação entre os diferentes sujeitos e elementos é válida para a compreensão da proposta, “é necessário uma unidade com caráter básico que, ao mesmo tempo em que reduz a complexidade, tenha significação por si mesma e resuma as propriedades do todo”. Manter uma relação coerente entre todos os sujeitos e elementos que compõem os Ciclos, também é um aspecto importante para a implementação de uma proposta curricular.

A continuidade das políticas e a permanência das equipes nas unidades escolares são fatores elencados pelas participantes da pesquisa contribuiriam para a implementação dos Ciclos. Garantir que os profissionais que iniciam os projetos com os estudantes, acompanhem e terminem o trajeto com eles é uma possibilidade adequada para essa proposta.

As descontinuidades políticas são prejudiciais ao sistema educativo. Profissionais da educação, estudantes e famílias, muitas vezes não compreendem as propostas curriculares por falta de tempo para conhecê-las e vivenciá-las.

Apareceram também, em nossas análises, elementos que não contribuem para a proposta de Ciclos, contradições entre a percepção das CPs e a concepção dessa modalidade, como por exemplo, as constantes referências aos blocos Fundamental I e Fundamental II. Essa resistência ao novo, pode demonstrar, segundo Mainardes (2011, p. 12) a inexistência de interação entre os diferentes profissionais das equipes pedagógicas e falta de compreensão e formação sobre as propostas.

Outro fator que apareceu em mais de uma categoria foi a questão da reprovação. As CPs questionaram se reprovar, no final do Ciclo ou durante o Ciclo Autoral, estaria de acordo com a proposta. A questão da reprovação gera dúvidas sobre a credibilidade da proposta, uma vez que uma de suas prerrogativas é valorizar os processos de aprendizagem de cada um dos envolvidos. Perrenoud (2004, p. 13) alega que a reprovação é incoerente com a proposta de Ciclos e não colabora com os processos de aprendizagem dos estudantes. O autor afirma que é preciso aumentar a autonomia das equipes pedagógicas e suas responsabilidades em relação a aprovação ou a reprovação dos estudantes.

Alavarse (2009) também pondera sobre a reprovação:

A repetência é contra indicada, na imensa maioria dos casos, por não resultar um ganho para os que estão repetindo em relação aos que foram promovidos estando em idênticas condições no ano anterior, ou seja, alunos com dificuldades e promovidos se beneficiam mais da promoção do que seus congêneres reprovados. (ALAVARSE, 2009, p.41).

Contudo, na percepção desses participantes, podemos considerar que a organização dos Ciclos de Aprendizagem tem mais aspectos positivos que negativos.

Sobre os aspectos positivos, as CPs destacaram que a organização do currículo em Ciclos de Aprendizagem é uma proposta viável para a rede, mas que ainda precisa de adequações e ações pontuais. A proposta tem colaborado com a melhoria da qualidade do ensino, alterou muitas mudanças nas práticas das escolas, (como os projetos específicos para cada Ciclo). Tal organização é aceita pelos grupos e que a cada ano as equipes aprofundam em algum elemento da proposta. Também percebemos que a maioria das CPs estão disponíveis para implementá-la, mesmo que tenham contradições em suas compreensões sobre a concepção.

Sobre os aspectos negativos, percebemos que faltam elementos institucionais, como formações promovidas por SME focadas na organização do currículo, falta também às CPs se

reconhecerem como formadoras desses grupos, não no sentido de responsabilizá-las pela não implementação de uma proposta curricular, mas no sentido de empoderá-las, de dar autonomia e condições para que elas possam estabelecer parcerias com os profissionais da escola, que possam promover relações dialógicas com seus pares e que percebam que planejar conjuntamente com os professores, discutir sobre suas práticas, analisar as atividades que estão sendo propostas para os estudantes e articulá-las ao PPP da escola e à proposta da rede também compõem a formação continuada (ALMEIDA, 2018, p. 25) .

Considerando a formação em diferentes âmbitos, como um aspecto determinante para implementação dos Ciclos de Aprendizagem, Mainardes (2009, p.93) afirma:

Há necessidade, portanto, de se compreender melhor o que ocorre no contexto da prática e buscar construir respostas criativas para os problemas. As políticas de ciclos precisam ser debatidas no contexto escolar (e também nos cursos de formação) para que os profissionais da educação possam compreendê-las criticamente e sentirem-se mais desafiados e estimulados a encontrar respostas criativas aos problemas e desafios que os ciclos apresentam.

Qualquer alteração curricular, implementação de novas modalidades, não é um processo isolado e tampouco individualizado. As alterações curriculares se dão, principalmente, nos contextos das práticas, abarcando um processo coletivo, que precisa ser avaliado, acompanhado, retomado e problematizado (MAINARDES, 2009, p. 92).

Mesmo com essas contradições e com todas as ações que ainda precisam ser feitas, é inegável que os Ciclos de Aprendizagem representam, para essa rede, uma mudança para além de mais uma nomenclatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir essa pesquisa requereu-nos um árduo exercício de distanciamento, pois abordar seu próprio contexto de atuação, desvencilhar-se de suas crenças pedagógicas para analisar as crenças de outros colegas é um processo desafiador, mas ser da rede e pesquisá-la em um contexto diferente, contribui para um processo de transformação das minhas práticas.

Neste estudo, buscamos caracterizar as alternativas que as unidades escolares da região Freguesia do Ó/Brasilândia da Rede de Ensino Municipal de São Paulo criaram para implementar os Ciclos de Aprendizagem, identificamos o quanto essa proposta é complexa e pode ser compreendida de tantas formas diferentes.

Pautamos nossa investigação pela hipótese: há muitas incertezas para a implantação dos Ciclos de Aprendizagem e, em muitas escolas, essa reorganização pode ter sido apenas uma mudança de nomenclatura. A partir dessa hipótese levantamos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer os fatores intervenientes da reorganização curricular da Rede

Municipal de Ensino de São Paulo; b) indicar os diferentes conceitos de Ciclos propostos para essa cidade; c) estabelecer relações entre: as formas que os coordenadores pedagógicos da região Freguesia do Ó/ Brasilândia encontraram para implementar os Ciclos, os aportes teóricos que se manifestaram nas práticas desenvolvidas, e a normativa da RMESP.

Diante dessa hipótese e desses objetivos, consideramos que a nossa pesquisa conseguiu realizar a caracterização da implementação dos Ciclos de Aprendizagem na região da Freguesia do Ó/ Brasilândia, mas como a proposta ainda está em fase de implementação, acreditamos que esse é o retrato diante de todas as variáveis que ainda podem acontecer.

Para realizar essa caracterização apresentamos as pesquisas sobre esse tema e os resultados que nos auxiliariam nessa busca.

Em seguida, retomamos o histórico da cidade e sua relação com a educação, pois acreditamos que traçar esse processo nos auxiliou a compreender os porquês da educação paulistana encontrar-se apoiando determinadas práticas educativas, legitimando que nenhuma ação é atemporal, apolítica ou ahistórica, os processos, principalmente, os curriculares, são carregados de intencionalidades.

Destacamos, as rupturas e inconstâncias que a educação paulistana passou, as diversas transições e consequências dessas rupturas, que de alguma forma, ainda refletem nas ações e fazeres pedagógicos. Acreditamos que esse fator colaborou para a concretização desse perfil resistente que os profissionais apresentam a cada nova proposta. Foram tantas e bruscas as alterações (ora currículo democrático e participativo, ora currículo prescritivo, que busca a qualidade total), que a rede criou um bloqueio às inovações, antes mesmo de compreendê-las ou analisá-las em seus contextos. Constatamos esse dado, principalmente, nas entrevistas.

No capítulo 4, anunciamos nossa concepção de currículo e a relacionamos com as propostas de currículo da rede. Nessa etapa percebemos quantas contradições pedagógicas essa rede já vivenciou em tão pouco tempo.

Sobre essas rupturas, em 2017, quando houve a última mudança de gestão municipal, acreditávamos que os Ciclos de Aprendizagem seriam rompidos novamente, pois houve o anúncio de um novo currículo. Agora com a publicação desse novo currículo, os Ciclos de Aprendizagem continuam, esse currículo permanece fazendo parte do “Programa Municipal

Mais Educação”, instaurado na gestão de Haddad, porém com focos e aprofundamentos diferentes da proposta inicial.

Mesmo na proposta inicial, percebemos contradições entre as normativas e as concepções teóricas sobre Ciclos de Aprendizagem. Há o anúncio sobre a modalidade de organização em ciclos e há explicações sobre os projetos de cada um, porém os cadernos publicados em 2016, sobre os Ciclos Autoral e Interdisciplinar, foram organizados por componentes curriculares, o que demonstra uma inconsistência entre a essência da proposta (perspectiva da interdisciplinaridade- discurso) e o seu documento oficial (texto), prerrogativa para a implementação dessa modalidade. Mesmo que se considere as especificidades de cada área do conhecimento, é preciso deixar explícito nas documentações, as intencionalidades dessa proposta, pois essas formas de apresentação fragmentadas contribuem para interpretações equivocadas.

Ainda no capítulo 4 consideramos as interpretações dos currículos podem ser variadas, principalmente quando eles ganham vida nas escolas. Por mais que haja normativas, documentações e publicações, se não houver formações para todos os profissionais da escola, as alterações curriculares podem não ser compreendidas e efetivadas. Vale destacar também que, independente da publicação, todos os textos sobre os currículos, serão, inevitavelmente, adaptados aos diferentes contextos escolares. Essas adaptações deveriam ocorrer diante da necessidades de aprendizagens dos estudantes, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de uma educação de mais qualidade.

No capítulo 5, destacamos diferentes concepções de Ciclos de Aprendizagem e analisamos a proposta de Ciclos de Aprendizagem da RMESP perante à essas concepções. Com esse estudo, percebemos que essa retomada dos Ciclos, trouxe novidades, como os projetos específicos para cada Ciclo, porém também trouxe elementos que contradizem à concepção dessa modalidade, independente do autor que a defende. A reprovação em todos os anos do Ciclo Autoral e a mensuração por notas, favorece que a avaliação e a organização dos conteúdos a serem explorados pelos estudantes, sejam compatíveis à modalidade seriada.

Nos capítulos 6 e 7, apresentamos nosso percurso metodológico, anunciamos o papel dos coordenadores pedagógicos e analisamos os questionários e entrevistas. Os elementos

encontrados nos auxiliaram a expandir o estudo e ter mais referências sobre a implantação dessa reorganização curricular.

Com a análise desses dados, percebemos que a mudança para Ciclos de Aprendizagem está sendo aceita pelas equipes pedagógicas, identificamos que ainda está em processo de compreensão e que há muitas dúvidas. Mesmo nessas incertezas, para as participantes a organização em Ciclos de Aprendizagem representa mais do que uma mudança de nomenclatura.

Diante das concepções estudadas, percebemos que há um distanciamento entre a concepção de Ciclos de Aprendizagem, a normativa e os desdobramentos das propostas nas escolas.

Mesmo que a proposta esteja explícita na normativa e nos aportes teóricos sobre o trabalho com projetos e a docência compartilhada, por exemplo, muitas escolas encontraram maneiras diferentes para desenvolvê-la. Maneiras essas que não concordam nem com a teoria e nem com a normativa. Portanto, não configuram como uma alternativa de implementação de Ciclos, mas sim uma ação pouco pensada e planejada, apenas cumprida.

A docência compartilhada e o trabalho interdisciplinar por meio de projetos, correspondem às práticas pedagógicas coletivas e integradoras e não práticas individualizadas ou restritas a fazeres de apoio pedagógico.

Um fator que também contribui para a não implementação eficaz do Ciclo e que foi presente ao longo de toda essa pesquisa, é a questão da continuidade.

Os Ciclos de Aprendizagem, representam em essência: as continuidades dos processos curriculares, seja referente a passagem de um ano para o outro para a fluidez da aprendizagem, referente a continuidade da proposta política curricular ou à permanência dos profissionais na escola.

Essa instabilidade causa grande prejuízo, pois, mesmo que haja um grande investimento em formação, tanto no âmbito escolar quanto institucional (SME e DIPED), se o governo for alterado, após os quatro anos de gestão, os focos e aprofundamentos podem ser outros. Diante dessas alterações, as cobranças de resultados também alteram e o que era prioridade passa a ser secundário.

A rotatividade da equipe, tanto de professores, quanto profissionais da equipe gestora, também gera instabilidade. Essa denúncia, esteve presente, nas respostas, tanto nos questionários, quanto nas entrevistas. Garantir que a equipe escolar construa um coletivo e se permitam ao tempo do ajuste para a construção de suas identidades pedagógicas, também é um fator que contribui para a implementação dos Ciclos de Aprendizagem.

A reorganização dos espaços e tempos também foram destacados, esses elementos estão presentes nas falas das CPs, a maioria mencionou o fato como essencial para a implementação dos Ciclos. Apesar de haver a elucidação desses elementos, acreditamos que ainda falta compreensão sobre o que eles realmente significam. Quando as CPs descreveram a organização das suas escolas, foi perceptível que a referência à escola seriada é. Ainda, presente. Foi recorrente a manifestação “Fundamental I e Fundamental II” e acreditamos que assim permanecerá, principalmente porque todas as outras publicações e normativas institucionais, menos o currículo, trazem essa referência. Nesse sentido, concluímos que a mudança curricular, não está apenas no documento intitulado currículo. A mudança curricular está presente em como se organiza a escola como um todo: na forma de atribuir aulas para os professores, nos tempos dessas aulas, no horário de funcionamento da escola, entre outras alterações.

Finalmente, ressaltamos que, embora este não tenha sido objeto específico da pesquisa, a investigação desvelou ao longo da análise que as CPs não se reconhecem como formadoras, transformadoras e articuladoras. Não queremos responsabilizá-las pelo insucesso de implementação curricular, mas sim queremos refletir sobre essa falta de reconhecimento e valorização das especificidades de suas atribuições. Atribuições essas que estão descritas, tanto nos aportes teóricos que apresentamos, quanto nas normativas da rede para esse profissional. São muitos os elementos que podem contribuir para esse não reconhecimento da essência das suas funções, como a sobrecarga de trabalhos burocráticos ou por ter que assumir atribuições de outras funções.

Acreditamos que essa questão sobre o papel do coordenador pedagógico nas implementações curriculares e o aprofundamento das outras questões, que elencamos como obstáculos para implantação dos Ciclos de Aprendizagem, tempo e espaço; processos formativos; condições de trabalho; e as descontinuidades, são elementos que podem ser melhores explorados em outras pesquisas. Essa dissertação apresenta apenas uma síntese

parcial do desdobramento dessa temática. Por esse motivo, indicamos que essa mesma pesquisa seja realizada nas outras doze Diretorias Regionais de Ensino da cidade, pois em cada uma delas os Ciclos de Aprendizagem podem estar sendo implementados de maneiras mais, ou menos assertivas.

Feito esse resgate, consideramos que a região da Freguesia do Ó/ Brasilândia, sob o olhar das CPs que participaram dessa pesquisa, está em processo de implementação dos Ciclos de Aprendizagem dentro de suas possibilidades por mais que as contradições ainda precisem ser mais exploradas e algumas práticas mais acompanhadas e reorganizadas. Constatamos com essa investigação que essa organização do currículo, os Ciclos de Aprendizagem, representou mais que uma mudança de nomenclatura e seus impactos seriam ainda mais efetivos se houvesse investimentos em: formações específicas sobre o tema, infraestrutura das unidades escolares, recursos humanos e nas possibilidades de flexibilização na organização dos tempos das aulas e de trabalho dos docentes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Denise. A prática educativa nos ciclos de aprendizagem: um jeito freireano de fazer escola. *XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3743d.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2017 às 9h32.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos: a escola em (como) questão. *Dissertação de mestrado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2002
- _____. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 35-50, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2018, às 12h43.
- ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera; SOUZA, Vera. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALVES, Zélia; SILVA, Maria Helena. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, n. 2, p. 61-69, 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007. Acesso em: 14 de setembro de 2018 às 14h29.
- ARROYO, Miguel. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.
- _____. *Indagações sobre o currículo: seus direitos e o currículo*. Ministério da Educação. Brasília, 2008.
- _____. *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2013
- _____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BALBINO, Keila; FREIRE, Regina. O programa ler e escrever e o ensino e aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 2, p. 539-564. 2018 <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28881> Acesso em 12/12/2018 às 15h49
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the implementation of a National Curriculum policy an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*. London, v. 24, n.2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. *Education Policy and Social Class- The selected Works of Stephen J. Ball*. London: Routledge, 2006.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem ; MOLL, Jaqueline. Resenha crítica: Escola de Qualidade Total: a consolidação do projeto neoliberal em educação. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 1, p. 239-248, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71757/40694>. Acesso em: 27/12/2018 às 16h47

BARRETTO, Elsa; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos avançados*, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200003&script=sci_arttext&tlng=es Acesso em: 21/12/2018 às 9h16

BARRETO, Elsa; SOUSA, Sandra. (Coord.). *Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002)*. Relatório Final. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Financiamento: MEC/Inep/ Comped/Pnud, 2004.

_____. Reflexões sobre as políticas de Ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126>. Acesso em: 12/03/2019 às 11h39.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ricardo_Cavalcante/publication/329399124_Analise_de_Conteudo_consideracoes_gerais_relacoes_com_a_pergunta_de_pesquisa_as_possibilidades_e_limitacoes_do_metodo/links/5c06757492851c6ca1fd4eec/Analise-de-Conteudo-consideracoes-gerais-relacoes-com-a-pergunta-de-pesquisa-as-possibilidades-e-limitacoes-do-metodo.pdf

CONDE, Maria Tereza Barros. O modo de ensino mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras. Uma experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, n. 6, p. 117-137, 2005.

CRESWELL, John. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Traduzido por Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

DEFENDI, Sandra. *Reorganização dos ciclos de aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5218712. Acesso em: 11/11/2018 às 11h14.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; DE CARVALHO, Carlos Henrique; NETO, Wenceslau Gonçalves. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). *Acta Scientiarum. Education*, v. 38, n. 2, p. 109-120, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em 12/02/2017 às 8h34.

_____. *Educação na Cidade*. 6 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

GABRIEL, Carmem. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 104-130, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742016000100104&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 14/12/2018 às 9h14.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, Administrador Público. A Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, Paulo. *Educação na Cidade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dRuzRyEIzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=gerhardt+e+silveira+2009&ots=92U9XZquHE&sig=69wMSnSxsnTNjeMtgOZtEipWqIM#v=onepage&q=gerhardt%20e%20silveira%202009&f=false>. Acesso em 21/02/2017 às 09h12.

GIL, Antonio. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2009.

HÖFLING, Eloisa; et al. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 16/12/2018 às 8h34

JACOMINI, Márcia. Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo. *Tese de Doutorado*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-134737/pt-br.php>. Acesso em: 21/02/2018

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In, MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo, Papirus, 1999, p.165-183.

LIMA, Elvira. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo. Editora Sobradinho, 2002.

MACHADO, Rosângela. *A implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4866236. Acesso em 03/11/2018 às 14h4

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 08/04/2017 às 9h21.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. 2009. *Contrapontos*, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducativas.pdf?sequence=1 Acesso em: 15/11/2018 às 6h42.

_____. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo. Cortez Editora, 2007.

_____. *A Escola em Ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 11, jan-jun, p. 03-11, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/22150>. Acesso em: 19/01/2019 às 14h38.

MANTOVAN, Jéssica. *A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5537910 Acesso em 01/12/2018, às 17h55.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo. Imprensa Oficial, 2014.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomas Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2001.

MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane; ALBUQUERQUE, Fabiana. O Orientador Educacional no Brasil. *Educação em Revista*, n. 47, jun, p. 101-120. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 11/11/2018, às 13h21.

PEREIRA, Rodnei. *O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/2049#preview-link0>. Acesso em: 01/03/2019 às 21h31.

PERRENOUD, Philippe. *Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PLACCO, Vera; SOUZA, Vera. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera (org.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

RIBEIRO, Marden. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 574-599, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/ribeiro.pdf>. Acesso em: 19/12/2018 às 6h34.

SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre. Penso, 2013.

_____. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SÃO PAULO (1989) Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade – movimento de reorientação curricular. SME/SP. 1989.

_____. (1993) Pacto I - Programa da Qualidade; II - DOT - Visão de Futuro; v. 3- Ousar é Preciso. São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, 1993.

_____. (1996) Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1996, Currículos e Programas: organizadores de áreas. Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação, 1996.

_____. (1994) Mudança - Filosofia da Qualidade Total - Qualidade Total na Educação. SME/ SP. 1994. Ciclo: um caminho em construção – SME/SP. 1997.

_____. (2001) EducAção Nº 01. SME/ SP. 2001.

_____. (2005a). Portaria 6328/05. Institui para o ano de 2006 o programa Ler e Escrever-Prioridade na escola Municipal, mas escolas Municipais de ensino Fundamental, 2006.

_____. (2005b) Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental. São Paulo, 2005.

_____. (2006) Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 3º. Ano. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 2008.

_____. (2008) Orientações Curriculares: Proposição de expectativas de aprendizagem, ensino fundamental I. SME/SP 2008.

_____. (2013a) Portaria 5930/13 - Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo. 2013.

_____. (2013b) Notas Técnicas sobre o Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SÃO PAULO, SME/SP, 2013.

_____. (2013c) Programa de Reorganização Curricular e Administrativa: Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME/ SP. 2013.

_____. (2014). Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação. Secretaria Municipal de Educação, 2014

_____. (2015). *Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2015

_____. (2016). Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2016

_____. (2017). *Currículo da Cidade*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2017.

SEVERINO, Antonio. *Metodologia do Trabalho Científico*. 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

SONNEVILLE, Jacques Jules. Maria Luiza Marcílio: História da escola em São Paulo e no Brasil- um clássico na literatura sobre educação. *Revista FAEBA*. v. 14, n. 24, p. 103-113, 2005.

SOUZA, Rafaela. *Reorganização Curricular e o exercício da docência no Ciclo Interdisciplinar: um estudo de duas escolas da rede municipal de São Paulo em 2014*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/39230>. Acesso em: 12/09/2018 às 7h32.

SPOSITO, Marília. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. 3 ed. São Paulo. Edições Loyola, 2001.

STREMEL, Silvana. *A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

_____. Os ciclos de aprendizagem: uma análise de produções acadêmicas (1999-2009). *VIII Encontro de Pesquisa em Educação*, região sul, AnpedSul. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Silvana_Stremel/publication/282365820_Os_Ciclos_de_Aprendizagem_uma_analise_de_producoes_academicas_1999-2009/links/560ebc4d08ae0fc513ee6c57.pdf. Acesso em: 15/10/2018 às 7h42.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&%20pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 31/05/2019 às 10h05

VASCONCELLOS, Celso. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2 e.d. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANEXO

ANEXO I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr. (a) Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de São Paulo para participar da pesquisa intitulada “Os Ciclos de Aprendizagem na Reorganização Curricular do Município de São Paulo” desenvolvida pela pós-graduanda Heloisa Maria de Moraes Giannichi, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo e orientada pelo Professora Doutora Magali Aparecida Silvestre.

Esta pesquisa tem como objetivo: identificar as formas que as unidades escolares da região Freguesia do Ó/Brasilândia da Rede de Ensino Municipal de São Paulo escolheram para realizar a implantação dos Ciclos de Aprendizagem propostas pela a reorganização curricular.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário com perguntas fechadas em uma plataforma online e alguns selecionados serão convidados para uma entrevista.

Sua participação não acarretará nenhum risco.

Esclarecemos que se V.Sa. aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a construção de uma pesquisa sobre os impactos que as implantações de novas políticas curriculares causam no cotidiano das Unidades Escolares.

Assim, após a realização da pesquisa e validação dos dados os participantes receberão os resultados por e-mail.

Se depois de consentir a sua participação o (a) Sr (a) _____ desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) _____ não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo (a), será mantido em sigilo.

Os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, serão arquivados por um período de 5 anos após o término da pesquisa e se necessário poderão ser acessados junto a pesquisadora.

Informo-lhe ainda que esta pesquisa tem como orientadora a Professora Doutora Magali Aparecida Silvestre, que poderá ser contatado pelo e-mail: masilvestre@uol.com.br, para qualquer esclarecimento.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisadora responsável por esta pesquisa no endereço: Rua Voluntários da Pátria, 4040, ap. 43 e pelo telefone (11) 976234598, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Paulo que está situado na Rua Francisco de Castro, 55, Vila Mariana São Paulo- SP. Telefone: (11) 5571-1062.

Este documento traz credibilidade e validade à referida pesquisa que está cadastrada no sítio do Plataforma Brasil. Sendo assim, caso aceite participar da pesquisa, necessito que entre em contato comigo para que eu possa encontrá-lo (a) para receber o referido termo assinado pelo senhor (a) e lhe entregar uma via com a minha assinatura.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador (a) responsável

Assinatura do orientador

_____, ____/____/____.

Local,

Data

Obs: A presente pesquisa usará este Termo de Consentimento Livre Esclarecido com seus participantes. Estes ainda não foram distribuídos, pois seguindo o cronograma da pesquisa, estes serão distribuídos após aprovação da pesquisa pelo CEP, juntamente com os questionários que serão oferecidos via plataforma online. E depois do TCLE online, os entrevistados receberão o TCLE físico para seu devido preenchimento e incorporação na pesquisa. Portanto, solicito que o TCLE desta pesquisa seja apresentado posteriormente.

Apêndice I: Questionário

Os Ciclos de Aprendizagem na Reorganização Curricular do Município de São Paulo

Sou Heloisa Maria de Moraes Giannichi, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNIFESP, sob orientação da Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre. Este formulário será a essência de nossa pesquisa e agradeço muito sua colaboração.

Todas as respostas serão tabuladas para a realização da dissertação que, tem como principal objetivo identificar as formas que as unidades escolares da região Freguesia do Ó/ Brasilândia da Rede de Ensino Municipal de São Paulo escolheram para realizar a implantação dos Ciclos de Aprendizagem propostas pela a reorganização curricular.

Essa DRE foi escolhida por causa dos seus avanços no IDEB- 2015 e fatores territoriais.

Vale ressaltar que a integridade e identidade de todas as Unidades e de seus Coordenadores Pedagógicos, serão preservadas e quando a dissertação for aprovada e seu artigo final publicado, iremos compartilhar com todas as Unidades participantes.

Muito obrigada pela sua colaboração!!! Essa parceria valida o ideal de rede formando rede!

Este questionário será disponibilizado para as (os) Coordenadoras (os) Pedagógicas (os), via Google Forms <https://goo.gl/forms/XQVxywwiMhTE76vW2>

- 1- Nome (opcional): _____
- 2- EMEF _____
- 3- Tempo que trabalha na Rede Municipal de Ensino?
☐ 3 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ Mais de 10 anos
- 4- Tempo que atua como Coordenadora Pedagógica
☐ 1 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ Mais de 10 anos
- 5- Qual foi sua primeira graduação:
☐ Pedagogia ☐ Licenciatura. Qual? _____
- 6- Estava na coordenação em 2013 quando iniciou a reorganização curricular com o Programa Mais Educação São Paulo?
☐ Sim ☐ Não
- 7- Participou de alguma formação sobre o Programa além dos encontros mensais para coordenadores pedagógicos?
☐ Não ☐ Sim. Qual ou quais? _____

8- Na sua opinião, a escola em que atua está organizada em Ciclos de Aprendizagem?

(☐)Sim (☐)Não

9- Os materiais publicados por SME nos períodos de 2013 a 2016, explicam e orientam como deve ser a organização do currículo e a implantação dos Ciclos de Aprendizagem?

(☐)Sim (☐) Não

10- Reorganizar o ensino fundamental em Ciclos de Aprendizagem contribui para a melhoria da qualidade de educação? Por quê?

(☐) Sim (☐) Não

11- Você acredita que a transformação da escola em Ciclos de Aprendizagem, exigiu um envolvimento de toda equipe da escola, uma alteração de rotina e uma mudança nas práticas pedagógicas?

(☐) Sim (☐) Não

12- A organização da escola em Ciclos de Aprendizagem é uma mudança de nomenclatura, não implicou em uma real transformação da escola?

(☐) Sim (☐) Não

13- Utilize o espaço abaixo para compartilhar conosco alguma informação sobre essa reorganização curricular...

Apêndice II: Roteiro de Entrevistas

Antes de entrevistar as Coordenadoras faremos uma breve apresentação da Mestranda e da pesquisa. Em seguida entregaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e iniciaremos a entrevista que será gravada.

O tipo de entrevista escolhido foi a semi estruturada usando a estratégia “por pautas”, pois esse tipo de entrevista favorece que todos os entrevistados respondam sobre o mesmo assunto, abordando os mesmos pontos, mas sem perder a espontaneidade da fala do entrevistado (GIL, 2009, p.112).

As perguntas que nortearão a conversa com as Coordenadoras serão:

- 1- Conte-nos um pouco da sua trajetória profissional. Tempo que atua nessa U.E
- 2- Como é a organização dos turnos nesta U.E?
- 3- Possui os projetos correspondente dos Ciclos, tais como o TCA e a Docência Compartilhada?
- 4- Explique, com suas palavras, como é a organização de uma escola e de seu currículo em Ciclos.
- 5- Você colocou no questionário que sua U.E está organizada parcialmente em Ciclos. Quais aspectos dessa reorganização curricular vocês já atingiram? Quais você acredita que ainda falta atingir? Quais obstáculos enfrentaram para essa reorganização? Quais ainda enfrentam?
- 6- Quais ações poderiam ser feitas para implantar os Ciclos de forma eficaz? Por quais profissionais?
- 7- Qual foi o tema do Projeto Especial de Ação (formação coletiva) da sua U.E? Como estão organizados esse grupo?
- 8- No Sistema de Gestão Pedagógica (o diário de classe virtual da rede) há o espaço para o planejamento coletivo do Ciclo. Como esse planejamento foi realizado em sua U.E?

- 9- Como profissional dessa Rede Municipal de Ensino, você acredita que os Ciclos de Aprendizagem promovem uma organização mais qualificada para a promoção da aprendizagem?
- 10- Houve impactos na aprendizagem dos estudantes dessa U.E com essa reorganização curricular? Quais?
- 11- Como você avalia essas alterações no currículo da Rede?